

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Cohabiter l'espace et le temps, une étude ethnographique sur le rôle de l'enseignante dans
le jeu des enfants à l'éducation préscolaire

Par

Julie Vaillancourt

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Enseignement au préscolaire et au primaire

Mai 2019

© Julie Vaillancourt, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Cohabiter l'espace et le temps, une étude ethnographique sur le rôle de l'enseignante dans
le jeu des enfants à l'éducation préscolaire

Julie Vaillancourt

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Suzanne Daneau, Présidente du jury

Hélène Larouche, Directrice de recherche

Essai accepté le: __7 mai 2019_____

REMERCIEMENTS

La réalisation du présent essai a été possible grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes. D'abord, je veux remercier ma directrice de recherche, Hélène Larouche, pour toute sa disponibilité, ses conseils et ses nombreuses relectures. Elle m'a soutenue, tout au long de ce processus, et m'a transmis sa passion pour l'éducation préscolaire. Aussi, mes deux collègues, Mélanie Guillemette et Ève-Marie Bourque, pour leur ouverture et leur accueil au centre d'éducation préscolaire. Elles m'ont appuyée dans cette démarche, me permettant d'avoir un temps précis d'observation et une place privilégiée au centre. Les dix-neuf enfants qui ont fréquenté le centre au moment de la collecte de données, pour m'avoir permis de jouer, à plusieurs reprises, avec eux. Leurs parents, pour m'avoir confié leurs enfants. Puis, Diane Biron, pour ses conseils, surtout lors de la synthèse des résultats.

Enfin, je tiens à remercier ma mère, Louise Servant, pour son accompagnement et son soutien au fil de toutes mes études universitaires, mes deux frères, Simon et Philippe Vaillancourt, ainsi que tous mes amis, Monique Tellier, June Chartrand, Maripier Hainse, Carl Beaudoin, Sabrina Rousseau, Alexandra Rousseau et Anne-Sophie Jolicoeur, pour le précieux temps qu'ils m'ont accordé de même que pour leurs encouragements réguliers.

Je tiens à préciser que la réalisation de ce présent essai a été une expérience riche, tant au niveau professionnel que personnel.

SOMMAIRE

La présente étude émerge d'un questionnement initial sur le rôle de l'enseignante à l'éducation préscolaire, plus précisément quant à la possibilité d'avoir un double rôle en présence avec les enfants, soit celui d'une enseignante qui comble les besoins des enfants, soit celui d'une étudiante s'initiant à la recherche. La problématique aborde, tout d'abord, du côté professionnel, le contexte de ce double rôle exercé, et du côté de la recherche, elle se penche sur l'approche à privilégier à l'éducation préscolaire, soit l'approche développementale et, par le fait même, les défis que l'enseignante doit relever en adoptant cette approche où le jeu est préconisé. En ce sens, quatre recherches ont été ressorties permettant de démontrer les impacts des défis auxquels l'enseignante fait face en privilégiant une pédagogie par le jeu. C'est à partir de ce questionnement qu'un cadre ludique permettant de comprendre le rôle de l'enseignante dans le jeu sera élaboré.

Si le cadre ludique crée des espaces différents il installe aussi des temps différents qui ne se confondent plus: il y a un avant et un après le jeu – le temps pour jouer et celui pour les autres activités. Il délimite un espace-temps « réservé et préservé » comme l'écrit G. Gusdorf (Périno, 2008, p. 67).

Ce cadre ludique et d'autres concepts seront explorés afin de voir comment il est possible de cohabiter l'espace et le temps, ce qui fait référence au titre de cette étude¹. Les objectifs de recherche sont d'observer et de décrire des situations ludiques et authentiques où le jeu des enfants se déploie, d'analyser certains éléments qui permettent d'enrichir leur jeu et d'interpréter les rôles exercés par l'enseignante afin de le soutenir. À cette fin, l'étude s'appuie sur une méthodologie ethnographique, pour observer, décrire et interpréter les situations de jeu des enfants. L'ensemble des observations est réalisé dans un centre d'éducation préscolaire qui accueille dix-neuf enfants.

¹ Nous expliquerons le sens accordé à l'expression « cohabiter l'espace et le temps » dans l'introduction de cet essai.

Nous espérons que les résultats de recherche sauront convaincre qu'une enseignante qui privilégie le jeu dans sa classe, qui prend le temps d'observer les enfants en action et qui comprend de quelle manière ils jouent, en adaptant ses interventions, favorise les apprentissages et le développement de chacun des enfants.

Mots-clés: éducation préscolaire, approche développementale, jeu, rôle de l'enseignante, apprentissages, développement global, ethnographie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES	12
INTRODUCTION.....	13
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	15
1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	15
1.1 La définition de mes tâches: quel est mon rôle?	16
1.2 Un contexte de recherche plus ou moins facilitant, que faire?.....	17
1.3 Un temps nécessaire pour établir une complicité.....	17
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE: UNE APPROCHE À PRIVILÉGIER AU PRÉSCOLAIRE.....	18
2.1 L’objet d’un débat: deux approches divergentes.....	19
2.2 Une approche développementale misant sur le jeu	20
3. L’APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE : LES DÉFIS À RELEVER	21
3.1 La compréhension du jeu à l’éducation préscolaire	21
3.2 L’aménagement d’une classe de préscolaire favorisant le jeu	22
3.3 Le soutien de l’enseignante par l’entremise du matériel offert	23
4. L’ÉTAT DE LA QUESTION	25
4.1 Les impacts d’une approche pédagogique versus celle non pédagogique	25
4.2 Les impacts du matériel et d’un environnement planifié	26
4.3 Les impacts d’une enseignante qui s’implique dans le jeu	28
4.4 Pourquoi prendre part au jeu des enfants?	30
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE CONCEPTUEL	32
1. LA CONCEPTION DU JEU À L’ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	33
1.1 Le jeu comme contexte d’apprentissage	33
1.2 Le jeu comme porte d’entrée aux apprentissages des enfants.....	34
1.3 Une définition du jeu à l’éducation préscolaire	34
1.3.1 Les cinq critères du jeu selon Brougère	35
1.3.2 Les cinq critères du jeu selon Piaget	36
1.4 Le jeu symbolique à l’éducation préscolaire.....	37
1.4.1 Jouer à faire semblant.....	38
1.4.2 La fonction symbolique.....	38
1.4.3 La richesse des jeux symboliques.....	39

2.	UN CADRE LUDIQUE FAVORISANT LE JEU DES ENFANTS.....	40
2.1	Un lieu déterminé et reconnu pour jouer.....	40
2.2	Des espaces de jeu séparés, différenciés et aménagés	41
2.3	Des objets choisis et mis à disposition par les adultes	41
2.3.1	L'accessibilité du matériel.....	42
2.3.2	La variété du matériel.....	42
2.3.3	La complexité du matériel.....	43
2.4	Une règle d'usage des lieux comportant des références aux temps du jeu	44
2.5	Une relation d'appartenance.....	45
2.6	La présence d'adultes dont le rôle varie selon les espaces de jeu	45
3.	LE RÔLE DE L'ENSEIGNANTE DANS LE JEU DES ENFANTS	46
3.1	Le soutien de l'enseignante dans le jeu	47
3.2	Des façons de jouer avec les enfants.....	48
3.2.1	L'enseignante comme désengagée	49
3.2.2	L'enseignante comme observatrice	50
3.2.3	L'enseignante comme metteuse en scène.....	50
3.2.4	L'enseignante comme cojoueuse.....	50
3.2.5	L'enseignante comme leadeuse.....	51
3.2.6	L'enseignante comme directrice/redirectrice	51
3.3	Le principe de l'étayage	52
3.4	La zone proximale de développement.....	53
3.5	L'étayage dans le jeu.....	54
3.5.1	La « complexification du jeu ».....	54
3.5.2	La « démonstration ».....	55
3.5.3	Le « maintien de l'orientation de l'enfant »	55
3.5.4	Le fait de « mettre l'accent sur les caractéristiques principales de la tâche ».....	55
3.5.5	L'« implication des pairs »	56
3.6	La question spécifique de recherche	56

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....58

1.	L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE.....	58
1.1	Un pas vers l'ethnographie.....	59
1.2	Comprendre de l'intérieur	59
1.3	Une présence prolongée sur le terrain	60
1.4	L'observation participante.....	61
1.5	La tenue d'un journal ethnographique	61
1.6	Les incidents dits ethnographiques	62

2.	LE DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE	63
2.1	Le jeu des enfants: une culture à explorer	63
2.2	Le contexte de nos observations.....	64
2.2.1	L'aménagement physique du terrain d'observation	65
2.2.2	Les coins aménagés lors des observations.....	65
2.3	Les séances d'observation participante	66
2.3.1	Un moyen pour se désengager et avoir une observation engagée ..	66
2.4	La collecte de données	67
2.4.1	Les situations faisant l'objet de l'étude	67
2.4.2	Les principales intentions d'observation	68
2.4.3	La façon de consigner des notes de terrain.....	70

QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....73

1.	LA PRÉSENTATION DES SITUATIONS DE JEU	74
1.1	Les dix situations de jeu	74
1.1.1	La situation de jeu #1	75
1.1.2	La situation de jeu #2	79
1.1.3	La situation de jeu #3	82
1.1.4	La situation de jeu #4	85
1.1.5	La situation de jeu #5	88
1.1.6	La situation de jeu #6	90
1.1.7	La situation de jeu #7	95
1.1.8	La situation de jeu #8	98
1.1.9	La situation de jeu #9	101
1.1.10	La situation de jeu #10	106
2.	UNE INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES SITUATIONS: QUELQUES CONSTATS EN DIALOGUE AVEC LE CADRE CONCEPTUEL	108
2.1	Un environnement propice au jeu	109
2.1.1	Aménager un espace suffisant pour permettre de jouer à plusieurs enfants.....	109
2.1.2	Choisir la disposition des coins et en faciliter la proximité.....	110
2.1.3	Offrir aux enfants du matériel varié	111
2.1.4	Mettre le matériel à la disposition des enfants	111
2.1.5	Miser sur du matériel polyvalent.....	112
2.1.6	Proposer aux enfants du matériel familier.....	113
2.1.7	Susciter la créativité par du matériel ouvert.....	114
2.2	Un horaire prédéterminé et un laps de temps suffisant pour jouer.....	115
2.2.1	Proposer un déclencheur au jeu des enfants	116
2.2.2	Planifier un temps pour se mettre en mode jeu	116
2.2.3	Prévoir suffisamment de temps pour jouer.....	117
2.2.4	Signaler à l'avance la fin du temps de jeu	117

2.3	Des interventions de l'adulte adaptées au jeu de chaque enfant	118
2.3.1	Devenir partenaire du jeu des enfants	118
2.3.2	Intervenir par le biais de l'étayage	120
2.4	Des apprentissages réalisés dans le jeu	123
2.4.1	Lorsque les enfants manifestent des intérêts, l'adulte va à leur rencontre	123
2.4.2	Lorsque les enfants s'engagent et s'investissent, l'adulte s'en émerveille	125
2.4.3	Lorsque les enfants prennent des initiatives, l'adulte en comprend la portée	127
2.4.4	Lorsque les enfants cherchent des solutions, l'adulte leur fait confiance.....	128
2.5	Des interactions sociales bénéfiques	131
2.5.1	Puisque les interactions sociales amènent les enfants à se décentrer, l'adulte en comprend bien la nécessité.....	131
2.5.2	Lorsque les enfants entrent en contact et s'ouvrent à l'autre, l'adulte favorise le « vivre ensemble »	135
2.5.3	Lorsque les enfants s'expriment, s'affirment et s'imitent, l'adulte nourrit l'estime de soi et l'empathie.....	136
2.5.4	Lorsque les enfants communiquent et explorent l'écrit, l'adulte encourage l'éveil à la littératie	138
2.6	Un bilan des apprentissages au regard du rôle de l'adulte dans le jeu	140

CONCLUSION	148
-------------------------	------------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	154
---	------------

ANNEXE A – LA DISPOSITION DES COINS LORS DU PREMIER MOIS D'OBSERVATION.....	160
--	------------

ANNEXE B – LA DISPOSITION DES COINS LORS DU DEUXIÈME MOIS D'OBSERVATION.....	161
---	------------

ANNEXE C – UN COLLIER RÉSERVÉ AUX OBSERVATIONS	162
---	------------

ANNEXE D – UN JOURNAL ETHNOGRAPHIQUE EN VERSION ÉLECTRONIQUE.....	163
--	------------

ANNEXE E – UN TABLEAU DES PISTES D'ANALYSE DÉGAGÉES POUR CHACUNE DES SITUATIONS DE JEU OBSERVÉES.....	181
--	------------

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les critères permettant de reconnaître le jeu	37
Tableau 2 – Les principales intentions d’observation pour déterminer une situation de jeu.....	69
Tableau 3 – Délimiter l’espace et le temps pour cohabiter dans le jeu.....	142
Tableau 4 – Des interventions adaptées au jeu de chaque enfant	143
Tableau 5 – Les apprentissages des enfants et les interventions de l’enseignante	144
Tableau 6 – Cohabiter dans le jeu pour favoriser les apprentissages des enfants.....	146
Tableau 7 – Les pistes d’analyse pour chaque situation de jeu	180

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Un cadre délimitant l’espace et le temps dans le jeu à l’éducation
préscolaire46

Figure 2 – Un continuum des rôles des adultes dans le jeu des enfants49

INTRODUCTION

« L'éducation dans le vrai sens de ce mot consiste à comprendre l'enfant tel qu'il est, sans lui imposer l'image de ce que nous pensons qu'il devrait être. »

(Krishnamurti, 2011, p. 28)

Dans le monde de l'éducation préscolaire, il s'avère que le programme, d'après le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), amène les enfants de 4 ou 5 ans à développer différentes compétences, liées à leur développement, « d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 52). Aussi, les enfants, étant soutenus par les interventions de l'enseignante, sont amenés à s'engager « dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de [leurs] expériences de vie, et commence[nt] à jouer [leur] rôle d'élève actif et capable de réfléchir » (*Ibid.*). Pour soutenir les enfants dans leurs situations d'apprentissage et dans leur jeu, les interventions de l'enseignante² peuvent être multiples. Il n'est pas toujours simple de trouver les meilleures interventions pour favoriser les apprentissages et le développement de tous les enfants. Toutefois, il s'avère que si les enseignantes sont physiquement et mentalement présentes dans le monde des enfants, elles réalisent à quel point le potentiel de chaque enfant est immense, ce qui semble les amener à créer un jeu (Bae, 2004; Johansson, 2004, Stern, 2004 dans Pramling Samuelsson et Johansson, 2009). C'est pour cela qu'il semble approprié de se questionner sur les façons dont l'enseignante peut cohabiter l'espace et le temps avec les enfants, en s'intéressant à leur monde, pour mieux comprendre comment elle peut intervenir dans leur jeu.

Dans l'expression « cohabiter l'espace et le temps », nommée dans le titre de cette étude, le verbe « cohabiter » réfère au fait de vivre ensemble. On parle de l'enseignante et des enfants qui cohabitent dans le jeu. D'une part, l'enseignante habite le jeu des enfants,

² Dans le cadre de cet essai, le terme « enseignante » ne sera utilisé qu'au féminin puisque la majorité des professionnelles œuvrant dans le monde de l'enseignement sont des femmes.

et ce, en structurant et en organisant l'espace et le temps. En fait, en habillant l'espace physique et en planifiant le temps, cela permet aux enfants de jouer. D'autre part, les enfants habitent évidemment l'espace et le temps, puisqu'ils prennent part au jeu, en jouant. C'est ce sens qui est accordé à l'expression « cohabiter l'espace et le temps » dans le jeu. Ainsi, il est essentiel de se questionner sur la place qu'occupe l'enseignante dans le jeu, afin que les enfants puissent jouer et apprendre. Cet essai veut donc contribuer à la compréhension fine de son important rôle dans le jeu des enfants, et ce, en s'attardant sur les manières de structurer l'espace et le temps permettant ainsi aux enfants de l'habiter. En d'autres mots, cette étude veut faire ressortir ce que l'enseignante fait quand les enfants jouent.

Le premier chapitre aborde la problématique professionnelle et la problématique de la recherche. Il est question de la possibilité d'un double rôle, pour une enseignante, à l'éducation préscolaire, de l'approche pédagogique à privilégier et des défis de celle-ci pour rendre les enfants actifs dans leurs apprentissages. Aussi, quatre études sont abordées et la question générale de recherche est énoncée. Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel est élaboré. Il aborde certains concepts tels que le jeu, le jeu symbolique, le cadre ludique, les façons de jouer, l'étayage, et se termine avec la question spécifique et les objectifs de la recherche. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie et aborde l'approche qualitative ethnographique ainsi que le déroulement de la collecte de données. Pour finir, le quatrième chapitre se concentre sur la présentation et l'analyse des résultats. Dans ce chapitre, dix situations de jeu sont présentées, analysées et interprétées, afin de ressortir cinq catégories favorables au jeu des enfants.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Plusieurs études ont été publiées sur l'importance du jeu comme mode d'apprentissage et de développement chez les jeunes enfants. D'après Manning et Sharp (1977, cité dans Pramling Samuelsson et Johansson, 2009), certaines enseignantes constatent que le jeu est important pour les apprentissages, c'est pourquoi elles veulent prendre part au jeu des enfants. Cependant, le rôle de l'enseignante semble plus complexe. À cet effet, nous croyons important de se questionner sur ce rôle qu'a l'enseignante pour soutenir le jeu.

Dans ce premier chapitre, il sera d'abord question du contexte de la problématique professionnelle, soit la complexité du double rôle exercé auprès des enfants qui fréquentent un centre d'éducation préscolaire. Ensuite, le problème de recherche sera abordé où on se questionne sur le rôle de l'enseignante dans une approche développementale, approche qui sous-tend une pédagogie par le jeu. Certaines études ayant déjà été réalisées sur le sujet seront recensées et la question de recherche sera énoncée.

1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Au cours des dernières années, j'ai³ eu l'opportunité de réaliser une expérience de travail dans un centre d'éducation préscolaire. Étant intéressée par l'éducation préscolaire avant même le début de mes études universitaires, je trouvais cette occasion intéressante, me permettant d'acquérir une expérience professionnelle pratique auprès des enfants, d'en apprendre davantage sur les enfants du préscolaire, de développer un lien avec eux tout en les accompagnant dans leurs apprentissages par l'entremise du jeu. Avant de situer le problème, je vais décrire brièvement ce milieu. Ce milieu de vie est situé dans un lieu de formation et accueil des enfants de quatre ans à raison de trois demi-journées par semaine.

³ Le texte sera rédigé à la première personne du singulier jusqu'au deuxième chapitre, car nous traitons de l'expérience de la chercheuse.

Une des visées pédagogiques du centre est de permettre aux enfants de faire des apprentissages selon leur propre rythme de développement et selon des besoins adaptés à chacun. C'est aussi un lieu de recherche dédié à l'éducation préscolaire. Lorsque cette expérience m'a été proposée, je l'ai tout de suite acceptée. C'était une belle occasion pour moi de combiner « intérêt », « pratique », « terrain » et « recherche ». Cela m'a permis aussi de travailler en collaboration avec la responsable qui assure un accompagnement des stagiaires, avec la stagiaire en enseignement au préscolaire et au primaire qui assume la prise en charge du groupe et avec les parents des 19 enfants formant notre groupe.

1.1 La définition de mes tâches: quel est mon rôle?

Étant étudiante à temps plein, c'est plutôt difficile d'avoir des contrats, car les études demandent beaucoup de temps. Donc, la tâche à temps partiel qu'on m'a proposée me permettait de poursuivre deux finalités: un lieu de pratique professionnelle et un lieu d'expérimentation afin de me familiariser avec la recherche et ainsi d'y développer une posture par rapport à mon objet de recherche tout en assurant la sécurité et une présence auprès des enfants. Au début, il n'a pas été facile de combiner mon travail d'enseignante avec mon chapeau d'« étudiante à la maîtrise qui s'initie à la recherche ». En effet, dès le début de l'année scolaire, ma présence compensait pour une stagiaire qui n'avait finalement pas été en mesure de réaliser son stage comme prévu. J'étais donc considérée comme l'une des enseignantes du groupe. J'étais une figure d'autorité pour les enfants, je devais gérer les conflits, répondre aux besoins des enfants et intervenir lorsque c'était nécessaire, etc. Bref, je devais remplir les nombreuses fonctions d'une enseignante, c'était ce qui était attendu de moi tout en apprenant à observer les enfants en action et à me familiariser avec une posture de recherche, une posture d'observatrice participante. Bien que le contexte s'y prêtait, c'était une situation assez particulière qui me demandait beaucoup d'adaptation. Sachant que c'était une situation exceptionnelle que la stagiaire ait dû quitter son milieu de stage, la responsable, la stagiaire et moi avons dû nous ajuster en cours de route afin d'en arriver à trouver chacune notre place et mieux comprendre nos tâches quotidiennes respectives. Cela m'a demandé plusieurs mois avant que je me familiarise avec le double rôle. Il est vrai que la posture de chercheuse-observatrice, tout en me laissant une grande

latitude pour interagir avec les enfants, demande une familiarisation avec le terrain. Cette période d'adaptation est nécessaire à tout chercheur qui choisit de faire de la recherche participative. J'aborde au point suivant comment je me suis donnée des conditions facilitantes.

1.2 Un contexte de recherche plus ou moins facilitant, que faire?

À l'automne, le rôle d'enseignante qui doit assurer une présence attentive à l'ensemble du groupe, et ce, pour les 19 enfants qui m'ont été confiés a pris le dessus par rapport à mon rôle d'« chercheuse-observatrice » qui se questionne sur le jeu et le développement des enfants. Pour m'aider à conjuguer ces deux rôles et à les adopter au bon moment, nous, la responsable, la stagiaire et moi-même, avons défini certains moments où je pouvais jouer avec les enfants et les observer. C'est surtout à partir du mois de janvier que j'ai pu exercer le rôle d'observatrice. Tel qu'expliqué, au début le contexte était plus ou moins propice à faire des observations car j'étais sollicitée de part et d'autre par les enfants afin de répondre à leurs différents besoins personnels. À partir du mois de janvier la stagiaire a pu développer ses habiletés de prise en charge, car la gestion complète de la classe était sa responsabilité à ces moments-là.

Ce contexte particulier m'amène à poser une première question: est-ce qu'il est réaliste de combiner deux intentions qui de prime abord semblent divergentes: agir comme enseignante tout en s'habilitant en recherche à observer des enfants en action? Est-il possible de concilier les deux? Dans le prochain paragraphe, nous allons voir comment mon expérience d'enseignante m'a permis de devenir une « chercheuse-observatrice ».

1.3 Un temps nécessaire pour établir une complicité

À première vue, on serait tenté de dire que ce n'est pas la situation idéale que d'avoir à combiner ces deux intentions plutôt différentes, mais pour l'avoir vécue, je réalise que sans avoir été en présence-enfants toute l'année, je ne sais pas s'il m'aurait été possible de développer cette complicité qui s'est dessinée entre les enfants et moi. Une présence

assidue auprès des enfants m'a aidée à mieux les connaître, à savoir comment les approcher et les amener à jouer avec moi et moi avec eux, et ce, en connaissant leurs centres d'intérêts et ce à quoi ils aiment jouer. M'aurait-il été possible d'apprendre à connaître les 19 enfants du groupe et qu'ils me laissent entrer dans leur jeu comme ils l'ont fait par la suite sans que j'aie préalablement développé un lien d'attachement avec eux au cours de l'année? Avoir exercé le rôle d'enseignante et avoir été en présence-enfants m'a permis de mieux comprendre chacun des 19 enfants qui m'ont été confiés et avec qui j'ai établi un sentiment d'appartenance dès le mois de septembre. Il en vient à dire qu'une connaissance de base des enfants m'a permis de côtoyer les enfants en intervenant selon leurs besoins et leurs intérêts ce qui a contribué à mon objet de recherche. C'était une belle porte d'entrée pour jouer avec eux et pour les observer afin de constater les apprentissages qu'ils ont fait tout au long de l'année.

Ayant développé une aisance dans mon rôle d'enseignante, il me fallait combiner celui de « chercheuse-observatrice ». Le contexte de ce centre m'a permis de découvrir ma posture d'observatrice, portant mon regard sur comment se développe le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. Je réalise que l'approche pédagogique mise en œuvre au centre et avec laquelle j'ai pu me familiariser adopte une perspective de développement global telle que préconisée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). La mise en œuvre d'une telle approche à l'éducation préscolaire sous-tend une pédagogie par le jeu me permettant ainsi d'étudier mon objet de recherche. Cependant, l'approche développementale n'est pas celle qui est privilégiée par toutes les enseignantes puisque sa mise en place est complexe. La prochaine section aborde donc la problématique de recherche qui justifie mon étude.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE: UNE APPROCHE À PRIVILÉGIER AU PRÉSCOLAIRE

Le centre dans lequel j'ai exercé mon double rôle adopte une approche pédagogique axée sur les enfants et leurs besoins⁴, dans une perspective de développement global. Cette

⁴ Ici, je fais référence à une perspective de développement global qui est également nommée « approche développementale » dans les écrits scientifiques.

perspective « privilégie l'apprentissage actif des jeunes enfants en interaction avec un environnement stimulant et varié, qui les incite à se mobiliser dans tous les domaines de leur développement (physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier) » (Ministère de la famille, 2014, p. 5). Le point suivant aborde les deux grandes approches pédagogiques divergentes à l'éducation préscolaire.

2.1 L'objet d'un débat: deux approches divergentes

Bien que l'approche pédagogique où l'enfant est au centre de ses apprentissages soit préconisée par le PFÉQ, comme mentionné un peu plus haut, la représentation des enseignantes par rapport à celle-ci n'est pas claire. Effectivement, ce n'est pas dans toutes les classes de maternelle du Québec que les enseignantes adoptent une approche axée sur le développement global des enfants. Dans le cadre de son mémoire, Bolduc (2015) en a débattu en étudiant cette question. Bolduc (2015) met en évidence « qu'il existe deux grandes approches pédagogiques à l'éducation préscolaire: l'une scolarisante et l'autre développementale » (p. 28).

Dans une approche dite scolarisante, les enseignantes décident d'enseigner directement des notions qui ne sont pas nécessairement prescrites par le programme du Ministère du Québec (Jonnaert, 2005). L'utilisation de la « forêt de l'alphabet », par exemple, est une approche plutôt de type scolarisante. Quand on parle d'approche scolarisante, l'enseignante anime des activités dirigées qui visent à favoriser la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture (Centre de psycho-éducation du Québec, 2017). La « forêt de l'alphabet » s'adresse principalement aux enfants qui fréquentent les classes de la maternelle. « Cette ressource recourt aux principes de l'enseignement explicite. Elle comporte du matériel pour soutenir l'apprentissage du nom et du son des lettres (principe alphabétique), de même que le développement de la conscience phonémique » (*Ibid.*). Donc, par le choix de méthodes dites scolarisantes, l'enseignante propose plusieurs activités dirigées aux enfants et elle instaure des ateliers obligatoires en vue de l'acquisition d'un savoir spécifique.

À l'inverse, une approche développementale se distingue par une approche qui mise davantage sur le développement global de l'enfant (Larouche, April et Boudreau, 2015). En ce sens, on définit ce développement « global, dans la mesure où chacune des composantes du développement forme un tout, soit la personne qu'est l'enfant; intégral, dans le sens où chaque dimension s'inter-influence et s'intègre l'une à l'autre de manière à former ce tout » (Ministère de la famille, 2014, p. 7). Cette approche fait référence à la manière dont les enfants se développent et réalisent des apprentissages dans plusieurs domaines de façon simultanée. On parle des aspects neurologique, psychomoteur, socioaffectif, cognitif et langagier dans lesquels ils peuvent se développer (Bouchard, 2008; 2012). Une approche développementale permet à chaque enfant de se développer selon son rythme au niveau de plusieurs facettes de son développement, tout en choisissant des jeux adaptés pour lui. Une telle approche requiert une compréhension fine du rôle de l'enseignante. Il y a lieu de se questionner sur les défis que pose sa mise en œuvre. Cet élément sera abordé plus loin dans la problématique de recherche et représente l'objet de cette étude. À la suite d'un bref aperçu des deux approches, il sera question des raisons qui privilégient celle favorisant le développement global des enfants.

2.2 Une approche développementale misant sur le jeu

L'approche développementale permet aux enfants d'être le premier agent de leurs apprentissages en leur permettant de se développer par l'entremise d'une pédagogie par le jeu. Cette approche permet de suivre le développement des enfants, lorsqu'ils jouent, ils sont libres et ils ne sont pas forcés à réaliser des activités dirigées obligatoires. En ce sens, le fait de suivre leur rythme de développement et d'être à l'écoute de leurs besoins et de leurs intérêts leur permettrait de s'engager plus facilement dans les jeux qui leur sont proposés (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). Cela pourrait aussi favoriser leurs apprentissages, d'autant plus que l'enseignante n'évalue pas les enfants selon des critères à remplir, mais bien selon son propre niveau de développement (Katz, 2008). Non seulement les activités initiées par les enfants sont plus concrètes et ont plus de sens pour eux, mais ils ont aussi le goût d'être en action et d'apprendre. Dans la prochaine section, il

sera question des défis à relever pour mettre en œuvre une approche développementale à l'éducation préscolaire.

3. L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE: LES DÉFIS À RELEVER

Pour que l'enfant puisse se développer adéquatement par la mise en place d'une approche développementale, certains éléments doivent être considérés. D'abord et avant tout, la pédagogie par le jeu doit être bien comprise par les enseignantes qui veulent mettre en œuvre une telle pédagogie. Toutefois, le jeu est parfois mal compris pour plusieurs d'entre-elles. Cet élément sera abordé au point suivant.

3.1 La compréhension du jeu à l'éducation préscolaire

Certaines recherches (Siraj-Blatchford et Sylva, 2004; Sutton-Smith, 1997, cité dans Woods, 2007) relèvent que les enseignantes font face à des dilemmes et qu'elles ont des perspectives contrastées lorsqu'il est question du jeu. En réalité, le jeu fait objet de débat dans les milieux préscolaires (Woods, 2007). Pour les enseignantes, le jeu peut se limiter à de brèves périodes, il peut être utilisé comme récompense pour un travail ou il peut être retenu comme punition pour un mauvais comportement. Même là où le jeu est valorisé, il s'avèrerait que les enseignantes ne savent pas nécessairement comment le planifier et elles ne comprendraient pas comment soutenir et interpréter les apprentissages que les enfants font au travers du jeu. Le fait d'opter pour une pédagogie par le jeu à l'éducation préscolaire pose donc un certain nombre de défis aux enseignantes. C'est pourquoi il est important qu'elles comprennent l'importance de leur rôle dans le jeu des enfants (*Ibid.*).

Une autre façon de proposer une approche développementale à l'éducation préscolaire réside dans la proposition d'un environnement sécurisant et riche en expériences clés (activités proposées à partir des intérêts et des intentions des enfants), accompagnée d'interventions adéquates de la part de l'enseignante (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). Dans sa conception du jeu, l'enseignante qui adopte une

approche développementale tient compte de tous les enfants, en les accueillant et en les accompagnant et elle accepte qu'ils jouent, en respectant leur jeu (Fortier, 1988). En structurant l'espace, une attention particulière est

apportée à l'aménagement de l'environnement, aux matériels et aux jeux mis à la disposition des enfants. Il semble normal que ce local, pensé et organisé pour les enfants, leur soit rendu et qu'ils puissent, comme de vrais pionniers, en prendre possession par le jeu, tous les jeux et pas seulement les jeux éducatifs (*Ibid.*, p. 73).

En aménageant et en organisant leur espace de jeu, l'enseignante permet donc aux enfants d'habiter l'espace et le temps, leur donnant l'opportunité de jouer et d'apprendre. Afin de mieux voir toute la complexité de la mise en place d'une approche développementale, qui sous-tend une pédagogie par le jeu, la prochaine section traite de l'aménagement d'une classe de préscolaire et des défis que cela engendre.

3.2 L'aménagement d'une classe de préscolaire favorisant le jeu

L'aménagement de l'espace fait partie des diverses tâches que l'enseignante doit considérer pour favoriser le jeu des enfants dans sa classe. L'aménagement d'une classe à l'éducation préscolaire comporte plusieurs éléments; la disposition des meubles et des tables, l'organisation de la classe par rapport aux activités qui peuvent être proposées aux enfants et l'apparence générale et esthétique de celle-ci (Koza, 2016). Ces éléments sont importants, car c'est selon ceux-ci que les enfants décident s'ils veulent s'engager ou non dans les ateliers qui leur sont proposés. L'aménagement de la classe devrait être un milieu sécuritaire, attrayant et confortable pour que les enfants aient le goût d'apprendre, d'explorer et de faire de multiples apprentissages (Raby et Charron, 2010). Le défi est de planifier l'aménagement afin de piquer la curiosité des enfants, les amenant à choisir dans quels jeux ils voudront s'engager dans la classe.

En réalité, considérant leur nature particulière, les classes à la maternelle se distinguent des autres classes du primaire par l'instauration des coins thématiques, des différents coins ateliers, du mobilier ainsi que du lieu de rassemblement (Larouche, April

et Boudreau, 2015). Un autre défi pour l'enseignante est la gestion du temps pour rendre les enfants actifs dans leurs apprentissages (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). Ansari et Purtell (2016) soulèvent le fait que la façon dont les enseignantes structurent leur horaire de classe de maternelle dépend de ce qu'elles savent au sujet du temps à prévoir dans les différentes activités proposées. Cela revient donc à dire que les enseignantes aménagent l'horaire selon les connaissances qu'elles ont quant à la place du jeu au préscolaire. Comme il a déjà été montré, le jeu est parfois mal compris par les enseignantes ce qui peut avoir un impact sur leur planification pour habiter le temps et l'espace. Elles auraient tendance à se conformer à des classes du primaire et concevoir leur classe comme un lieu de transition vers les futurs apprentissages académiques (*Ibid.*).

Par ailleurs, l'aménagement requiert temps et réflexion pour soutenir l'apprentissage des élèves selon leurs intérêts. Il y a lieu de se questionner sur les différentes façons de faire évoluer l'aménagement tout au long de l'année. Le choix du matériel offert aux enfants est un troisième élément traité dans le point suivant.

3.3 Le soutien de l'enseignante par l'entremise du matériel offert

Le terme aménagement de classe englobe plusieurs éléments, qui sont d'une façon ou d'une autre associés, aux intentions pédagogiques de l'enseignante. Quand on parle d'aménagement de classe, on fait référence à la configuration des lieux, au choix et à la disposition du matériel, à la participation de l'enseignante, soit par sa présence et ses interventions (Brougère, 2005). Ce sont tous des éléments qui font partie du rôle qu'a une enseignante dans l'adaptation de l'environnement de sa classe. Comme il a été mentionné plus haut, ces éléments font partie de l'instauration d'un climat de classe sécuritaire et favorable aux apprentissages, permettant à l'enfant de jouer librement et de découvrir le monde qui l'entoure. Ceci dit, un autre défi se présente: celui de l'impact du matériel sur l'apprentissage des enfants.

Quand on parle de matériel, on inclut tout ce que les enfants peuvent toucher, manipuler ou explorer, que ce soit des objets, des textures, des formes, etc. Le matériel mis

à la disposition des enfants favorise grandement leurs apprentissages (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). En ce sens, l'enseignante intervient auprès des enfants en leur présentant du matériel pour les soutenir dans leurs apprentissages et dans leur jeu. Selon Brougère (2005), ce rôle « de pourvoyeur de matériel » est très important (p. 76). En fait, en les approvisionnant avec du matériel varié et adapté, l'enseignante peut soutenir les enfants dans la mesure de leurs besoins et les amener à un niveau supérieur, et ce, tout en approfondissant leurs connaissances (Bolduc, 2015). Il est important qu'elle connaisse « le niveau de développement des enfants afin de saisir les moments où ils sont prêts à apprendre en présentant du matériel adapté » (Bodrova et Leong, 2012, p. 60), puisque le but de ses interventions est de les amener plus loin dans leur jeu, en soutenant le scénario qui se crée et les actions que les enfants entreprennent (Cloutier, 2012). La proposition de matériel est tout un défi pour l'enseignante puisqu'elle doit leur en proposer juste assez pour alimenter leur jeu sans pour autant trop les guider.

Par l'entremise de ses interventions, l'enseignante offre aux enfants diverses occasions où ils peuvent prendre des initiatives, ce qui leur permettra de développer des habiletés et d'être plus engagés dans leurs apprentissages et dans leur jeu. Le défi d'une enseignante optant pour une approche développementale se rapporte au matériel qu'elle décide d'offrir aux enfants. Il est aussi intéressant de se questionner si ce choix de matériel doit respecter des critères de sélection tout en respectant une approche développementale.

En fin de compte, la complexité d'instaurer une pédagogie par le jeu demande aux enseignantes de comprendre ce qu'est réellement le jeu à l'éducation préscolaire, en leur demandant de relever certains défis concernant la façon d'aménager leur classe et la proposition de matériel qu'elles choisissent de rendre disponible aux enfants. Le rôle qu'a l'enseignante dans le jeu des enfants est un sujet qui se doit d'être étudié pour découvrir comment elle amène les enfants à habiter l'espace et le temps. Donc, la prochaine section présentera des recherches abordant le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire.

4. L'ÉTAT DE LA QUESTION

Cette section résumera quelques recherches ayant été effectuées, dans les dernières années, dans le monde de la recherche en éducation au sujet du rôle de l'enseignante dans le jeu et les apprentissages des enfants. Ces quatre recherches apportent certains éléments de réponses quant à la question du rôle qu'occupe l'enseignante auprès des enfants en âge préscolaire. Survolons d'abord une première étude faisant ressortir la différence entre une approche pédagogique et une approche non pédagogique versus les apprentissages que les enfants font.

4.1 Les impacts d'une approche pédagogique versus celle non pédagogique

Dans l'étude, réalisée par Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke et Schulz (2011), nous associons les termes⁵ pédagogique à scolarisante ainsi que non pédagogique à non scolarisante ou développementale. Ceci dit, cette étude permet de mettre en lumière les impacts quant à l'apprentissage et au développement des enfants lorsque l'enseignante adopte l'une ou l'autre de ces approches.

L'étude montre ce que font les enfants avec un jouet quelconque lorsque celui-ci est présenté ou non par l'enseignante et dont l'utilisation et la fonction sont enseignées ou non par celle-ci (Bonawitz, *et al.*, 2011). Selon les auteurs, il devrait y avoir un lien entre l'enseignement et l'exploration. Les résultats démontrent que lorsque l'enseignante explique la fonction d'un jouet ou d'un objet que les enfants ne connaissent pas, ceux-ci s'engagent dans une exploration limitée, ce qui fait en sorte qu'ils ne découvrent que très peu de choses à propos de celui-ci. Donc, lorsque le contexte est pédagogique (dans une visée scolarisante), les enfants ne sont pas portés à manipuler des objets ou des jouets nouveaux puisqu'ils semblent supposément déjà connaître leur utilité et leur fonction. À l'inverse, avec une approche plutôt non pédagogique (dans une visée développementale), les résultats démontrent que les enfants ne se limitent pas à une seule utilisation d'un objet

⁵ Les termes anglophones utilisés pour cette étude sont « pedagogical context » pour l'approche pédagogique et « non-pedagogical context » pour l'approche non pédagogique.

ou d'un jouet, même si l'enseignante en fait la démonstration. En contexte non pédagogique, les enfants semblent avoir tendance à considérer toutes les utilisations possibles du jouet proposé et l'explorer dans son ensemble. Concrètement, ce qui a été observé, c'est qu'en situation pédagogique, les enfants jouaient avec l'objet ou le jouet proposé beaucoup moins longtemps que les enfants étant dans un contexte non pédagogique. Ils ont également effectué moins d'actions différentes avec le jouet que les enfants apprenant avec une approche non pédagogique. Il revient à dire que les résultats de cette étude affirment que l'enseignement aurait tendance à contraindre l'exploration et la découverte des enfants (*Ibid.*). Justement, ces enfants qui ont appris une fonction ou une utilisation d'un jouet ont moins découvert ses fonctions et ils les ont moins manipulés, contrairement à ces enfants qui n'ont eu aucun enseignement pour ce même jouet.

D'après l'étude de Bonawitz, *et al.* (2011), l'instruction pédagogique limiterait l'exploration spontanée et la découverte des enfants. En ce sens, cette étude met de l'avant le fait qu'une approche non pédagogique semblerait favoriser les apprentissages des enfants puisqu'ils auraient tendance à explorer, manipuler et découvrir davantage les jouets lorsque ceux-ci ne sont pas précédés d'un enseignement. Donc, il serait intéressant de se questionner à savoir si c'est le même principe qui se passe pour des enfants en mode jeu. Est-ce qu'il serait plus avantageux pour les enfants de jouer dans un contexte non pédagogique, leur permettant d'explorer spontanément et découvrir l'environnement qui les entoure? Est-ce que les enfants auraient tendance à créer des jeux imaginaires plus riches et complexes, et ce, même si l'enseignante ne leur a pas enseigné préalablement comment faire? Pour l'instant, ces questionnements restent en suspens. Les prochains paragraphes abordent les résultats d'une étude portant sur l'environnement et le matériel par rapport au jeu et au développement des enfants d'âge préscolaire.

4.2 Les impacts du matériel et d'un environnement planifié

Cette deuxième étude, réalisée par Baillargeon et Thériault (s.d., n.p.) en parallèle avec l'équipe d'un Projet d'analyse du matériel éducatif (PRAMÉ), met en lumière la nécessité de repenser à nos actions pédagogiques « pour que le séjour en classe maternelle

soit plus significatif et porteur de succès pour l'enfant engagé dans la construction de ses savoirs » (Baillargeon et Thériault, s.d., n.p.). Cette étude a été réalisée auprès de trois enseignantes de maternelle pour faire ressortir les éléments permettant d'améliorer leur environnement de classe et de favoriser les jeux des enfants. En soi, cette étude a permis de constater que les enseignantes manifestent une certaine indifférence pour l'aménagement des espaces et des aires de jeu, que les enfants s'adonnent assez souvent à des jeux symboliques en-deça de leur âge et qu'il y a un lien évident entre l'organisation matérielle de l'espace de jeu et l'apparition de comportements appropriés⁶ (Baillargeon et Thériault, s.d., n.p.).

En effet, au cours de l'étude, les chercheuses ont observé l'aménagement physique des classes des enseignantes sollicitées. Les quatre critères ressortis des environnements observés sont: une organisation logique de l'espace de jeu, une diversification des rôles suggérés par cette organisation, un matériel complet pour ces rôles, ainsi qu'une certaine intimité de l'espace.

Le premier critère se définit par la cohérence dans l'agencement du mobilier et du matériel. Le deuxième critère se traduit par un souci d'organisation et de matériel varié ce qui donne à l'enfant la possibilité de jouer des rôles différents et en même temps complémentaires. La présence d'un matériel complet pour jouer les rôles suggérés constitue le troisième critère. Enfin, le dernier critère, l'intimité de l'aire, se réfère aux limites apportées autour de l'aire pour entraîner la fermeture de celle-ci, de sorte que les enfants soient moins dérangés dans leur activité (*Ibid.*, n.p.).

Au-delà des quatre critères, les chercheuses se questionnent sur l'aménagement et le matériel qui permettraient de regrouper ces critères. Ainsi, elles soulèvent le fait que leurs aménagements devraient être planifiés et organisés afin d'assurer une meilleure qualité du jeu chez les enfants, des comportements plus appropriés aux aires de jeu et qui contribuent à favoriser l'apprentissage. Toutefois, les chercheuses s'arrêtent là dans l'étude. Donc, il est pertinent de se questionner sur le type de matériel qui devrait être

⁶ Dans le cadre de l'étude, l'expression « comportements appropriés » sont des comportements fonctionnels et porteurs des caractéristiques du jeu symbolique des 4 à 7 ans.

présent pour jouer ainsi que sur l'aménagement qui favoriserait l'apprentissage et le jeu des enfants.

Finalement, les chercheuses sont convaincues que le jeu symbolique, non seulement avait sa place à la maternelle, mais qu'il fallait intervenir pour aider les enfants à jouer, et ce, selon leur niveau de développement et qu'il fallait également élargir les possibilités de jouer des rôles diversifiés. Ainsi, il est pertinent de s'arrêter sur ces dits rôles joués par l'enseignante dans le jeu afin de mieux les comprendre. Dans la prochaine sous-section, nous allons présenter les résultats d'une étude portant sur divers rôles joués par l'enseignante dans le jeu.

4.3 Les impacts d'une enseignante qui s'implique dans le jeu

Cette étude de nature qualitative, ayant été réalisée par Gaviria-Loaiza, Han, Vu et Hustedt (2017) auprès de onze enseignantes, a pour objectif d'explorer les différents rôles que les enseignantes adoptent pour jouer avec les enfants, pour faciliter le jeu et pour voir la façon dont les enfants réagissent selon les différents rôles exercés. En soi, l'étude tente d'élargir la littérature en étudiant de façon plus approfondie les fonctions des rôles des enseignantes par rapport aux réponses des enfants. Au fil des situations de jeu des enfants, les enseignantes ont adopté l'un des six rôles suivants⁷: *onlooker* (intégrer un poste d'observatrice, surveiller le jeu, commenter, questionner ainsi que donner certaines instructions verbales aux enfants), *stage manager* (aider les enfants sans être impliquées à l'élaboration du jeu), *co-player* (jouer un rôle mineur dans le jeu, ne pas le contrôler ainsi que suivre les intérêts des enfants), *play leader* (influencer le jeu en fournissant des idées, des suggestions et des thèmes de jeu), *director* (diriger le jeu) de même que *redirector* (interrompre le jeu des enfants pour se concentrer sur les activités scolaires et pour renforcer l'apprentissage de certains concepts académiques) (*Ibid.*).

⁷ Chacun des termes, pour qualifier les rôles joués par les enseignantes, sont en italique étant donné que ces termes proviennent des propos originaux des chercheurs de cette étude. Entre parenthèses, nous avons ciblé quelques caractéristiques propres aux rôles, toujours selon Gaviria-Loaiza, Han, Vu et Hustedt (2017). Tous ces rôles ont également été traduits dans l'étude de Lemay, Bouchard et Bigras (2017). Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Les résultats montrent que les comportements spécifiques des enseignantes au sein des rôles qu'elles adoptent suscitent trois types de réponses de la part des enfants. En réalité, les enfants ignorent ou rejettent les comportements des enseignantes, ils testent leurs comportements (en résistant ou en questionnant) ou ils acceptent les comportements (en répondant, en intégrant ou en construisant) (*Ibid.*). Certaines réponses des enfants ont été observées plus souvent lorsque les enseignantes ont adopté certains rôles. Les rôles, par exemple, de *co-player* et de *play leader* étaient souvent associés aux comportements d'acceptation des enfants. Ces rôles étaient jugés plus appropriés, car en les adoptant, les enseignantes peuvent mieux soutenir les enfants dans leur développement. Pour sa part, le rôle de *onlooker* semblait être lié à des comportements plus ignorants de la part des enfants. Aussi, d'après les résultats, le fait de respecter le déroulement du jeu et d'intervenir en suivant les intérêts des enfants permet à l'enseignante d'obtenir des réponses plus positives de la part des enfants (*Ibid.*).

Ainsi, l'étude soutient l'idée du jeu qui devrait constituer un contexte où les enfants peuvent apprendre et développer des compétences en classe. Il serait pertinent, en ce sens, d'observer les apprentissages et les compétences que les enfants développent à travers le jeu. Les résultats de cette étude ne vont toutefois pas jusque-là. Les auteurs de l'étude considèrent néanmoins que la participation des adultes dans le jeu est bénéfique. À cet égard, il s'avère donc intéressant de s'arrêter aux façons dont les enseignantes peuvent interagir avec les enfants et les rôles qu'elles peuvent jouer pour mieux soutenir le jeu des enfants tout en favorisant les apprentissages. Cela permettrait d'informer les enseignantes sur les différentes manières d'interagir dans le jeu et sur les rôles qu'elles peuvent adopter en classe pour susciter des réactions positives de la part des enfants et ainsi maximiser les avantages de ces interactions. La prochaine étude met l'accent sur les raisons qui amènent les enfants à inviter les enseignantes à prendre part à leur jeu.

4.4 Pourquoi prendre part au jeu des enfants?

L'étude de Pramling Samuelsson et Johansson (2009) tente de mettre en lumière les raisons qui amènent les enfants à inclure les enseignantes dans le jeu et de mieux comprendre comment les enseignantes contribuent aux interactions quand les enfants jouent. Voulant répondre à ces questionnements, l'étude met aussi l'accent sur le développement de stratégies pédagogiques chez les enseignantes, orientées à la fois sur le jeu et sur l'apprentissage des enfants. D'ailleurs, ce qui ressort de cette étude est le fait que ce sont les enfants qui contrôlent, qui fixent leurs objectifs et qui créent un sens à leur jeu (Pramling Samuelsson et Johansson, 2009). L'étude en question cherche ainsi à mieux connaître les rôles que les enseignantes assument dans le jeu des enfants ou dans d'autres activités que les enfants ont choisies et qu'ils contrôlent. Les enfants sont au premier plan de l'analyse et les enseignantes en arrière-plan, même si leurs interactions jouent un rôle prépondérant dans les résultats émergents.

Les résultats de l'étude ont été tirés à partir de données provenant d'observations, plus précisément, de vidéos d'enfants de huit groupes, soit un groupe des tout-petits, cinq groupes de frères et sœurs, une classe de préscolaire et une classe du primaire. Toutes les observations vidéos captées sur toute une année, regroupent des situations dans lesquelles les enfants ont pris l'initiative d'interagir avec les enseignantes, les invitant à prendre part à leur jeu. Une fois les observations vidéos filmées, la méthode de transcription consistait à décrire soigneusement la totalité de la situation et de l'interaction en cours, précisant les initiatives des enfants et les réactions des enseignantes. Les résultats analysés se groupent en cinq catégories qui explicitent les raisons pour lesquelles les enfants décident d'inclure et d'impliquer les enseignantes dans leur jeu. Ces catégories ressorties démontrent que les enfants sollicitent les enseignantes pour diverses raisons: 1) pour obtenir de l'aide afin de jouer et apprendre; 2) pour être reconnus comme des êtres compétents; 3) pour les avertir que d'autres enfants changent les règles; 4) pour avoir des informations, ou bien, recevoir des confirmations sur la façon dont certaines choses se passent; 5) pour tout simplement engager les enseignantes dans le jeu et leurs apprentissages. Aussi, les résultats de cette étude montrent que les enfants et les enseignantes semblent être d'accord sur les manières

d'interagir ensemble. Ce qui ressort davantage, est la manière dont les enfants essaient d'inclure les enseignantes dans leur monde afin de les faire participer au jeu. Il importe donc de mentionner que, d'après Pramling Samuelsson et Johansson (2009), s'intéresser au monde des enfants est sans aucun doute l'une des tâches principales des enseignantes. À cet égard, nous nous questionnons sur les façons de prendre part au jeu des enfants, permettant ainsi de mieux accompagner les enfants dans leurs apprentissages.

En résumé, au cours de ce chapitre, le contexte de la problématique professionnelle a d'abord été élaboré, nous amenant à se questionner sur la possibilité, pour une enseignante, d'avoir un double rôle en classe, auprès des enfants d'âge préscolaire. Par la suite, deux approches divergentes à l'éducation préscolaire ont été explicitées, soit celle scolarisante et celle développementale, élaborant davantage sur cette dernière, en mettant l'accent sur les défis à relever en classe. Enfin, quatre études ont été ressorties, en lien avec notre objet de recherche, qui apportent un éclairage sur le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants.

Il est important de continuer à explorer ce domaine d'étude afin d'amener et aider les enseignantes à identifier diverses façons de favoriser l'apprentissage des enfants par le jeu. Notre question générale de recherche est la suivante: quel est le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire? Ainsi, nous voulons nous attarder au rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire afin de mieux comprendre comment l'enseignante et les enfants cohabitent l'espace et le temps.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la problématique professionnelle et le problème de recherche. Dans la réalité quotidienne d'une classe de maternelle, nous avons constaté qu'il n'est pas évident de concilier deux rôles en même temps. Rôles que nous avons été amenée à exercer dans notre pratique professionnelle et qui nous a amenée à réfléchir sur l'impact des interventions de l'enseignante à l'éducation préscolaire. Effectivement, nous mentionnions qu'il est difficile d'avoir à la fois un rôle d'enseignante et un rôle de chercheuse qui observe les enfants dans le but de mieux comprendre et soutenir leur développement. Par ailleurs, le problème de recherche a fait état des deux approches distinctes qui font l'objet d'un grand débat dans le monde de l'éducation préscolaire: l'approche axée sur une scolarisation précoce versus l'approche axée sur le développement global des enfants. Celle-ci reconnaît que l'enfant « est le principal agent de ses apprentissages. De ce point de vue, les objets d'apprentissage ne sont pas extérieurs à l'enfant; c'est en agissant qu'il se développe et apprend » (Larouche, 2017, p. 9). C'est pourquoi nous privilégions une approche qui met l'enfant au centre de ses apprentissages. Cette approche permet d'observer les enfants, de voir comment ils construisent leur représentation du monde qui les entoure, étant eux-mêmes en action.

Afin de favoriser cette approche de développement global en classe, les enseignantes instaurent une pédagogie par le jeu qui aurait des avantages et possédant même une légitimité inscrite dans les textes et les documents officiels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2001). À cet effet, le volet préscolaire, dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), a une section qui met l'accent sur l'importance de laisser une place au jeu afin de favoriser le développement global des enfants (*Ibid.*). Le PFÉQ « insiste sur la place privilégiée du jeu comme contexte de réalisation des diverses compétences » (Baillargeon, 2006, p. 1). L'enseignante exerce un rôle fondamental pour mettre en œuvre cette approche pédagogique et c'est sur cet objet que nous concentrerons notre recherche.

Dans ce deuxième chapitre, nous nous intéresserons au jeu qui représente un fondement de l'approche développementale, nous permettant de mieux comprendre en quoi il consiste en définissant ses principales caractéristiques. Puis, nous aborderons le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants. Nous verrons en quoi le principe de l'étayage est bénéfique, un concept permettant à l'enseignante de choisir plus d'une intervention soutenant les enfants vers une saine autonomie (Cloutier, 2011).

1. LA CONCEPTION DU JEU À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Par l'entremise de la pédagogie offerte à l'éducation préscolaire, les enfants sont amenés à apprendre différemment des élèves du primaire. Effectivement, la pédagogie du préscolaire réserve une place importante au jeu. C'est principalement par l'entremise du jeu que les enfants se développent et qu'ils apprennent (Larouche, 2017). Avant d'aller plus loin, nous allons voir comment le jeu peut devenir un contexte d'apprentissage pour les enfants.

1.1 Le jeu comme contexte d'apprentissage

D'après le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le jeu est un contexte d'apprentissage privilégié des enfants (Gouvernement du Québec, 2013). Pouvant être initié par l'enfant lui-même ou par l'adulte, le jeu permet plusieurs apprentissages tant au plan de la motricité qu'au plan des habiletés sociales. En réalité, celui-ci amène l'enfant à mieux se connaître et à connaître son environnement tout en développant des habiletés à interagir socialement (*Ibid.*). En plus de cela, c'est par la porte d'entrée du jeu que le jeune enfant peut appréhender le monde qui l'entoure (Marinova, 2012; Larouche, 2017). Le jeu est le mode d'apprentissage le plus naturel qui soit. Cet apprentissage par le jeu se rapproche de la manière dont nous sommes habitués d'apprendre dans la vie de tous les jours. Selon les propos de Comeau (2013), au lieu de se remémorer un concept à la fois, comme on le fait généralement en classe, les enfants, par le jeu, apprennent et utilisent plusieurs objets en même temps. En jouant avec ceux-ci, ils apprennent ce qu'ils sont, à

quoi ils servent et ce qu'ils peuvent en faire. Ils commencent à comprendre leur univers et c'est pourquoi le jeu s'avère une façon naturelle de faire des apprentissages (*Ibid.*). En plus de cela, quand nous parlons du jeu et des apprentissages que les enfants font au travers de celui-ci, il est impossible de dissocier apprentissage et développement (Brougère, 2005). Regardons comment le jeu favorise le développement des enfants.

1.2 Le jeu comme porte d'entrée aux apprentissages des enfants

Choisissant le jeu comme porte d'entrée aux apprentissages, l'enseignante s'assure que les enfants se développent par rapport à plusieurs dimensions. Comme le mentionne Brougère (2005), le jeu doit être perçu comme un élément important dans une vision d'auto-développement de l'enfant, interagissant avec l'environnement et les autres individus de son entourage. En jouant avec autrui et avec des objets mis à leur disposition, les enfants peuvent mieux se connaître (Rayna et Brougère, 2010). Étant une forme d'activité servant de contexte d'apprentissage, le jeu permet non seulement aux enfants de s'épanouir, mais également de vivre des expériences faisant appel à plusieurs facettes de leur développement (Bouchard, 2008; Rayna et Brougère, 2010; Landry, 2014). En effet, « un des effets les plus significatifs attribués au jeu est qu'il permet à l'enfant d'intégrer les différentes dimensions de son développement. En jouant, l'enfant se développe aussi bien sur le plan moteur, cognitif, socioaffectif que sur le plan langagier. Il faut le dire et le répéter, la meilleure façon d'apprendre, c'est en jouant » (Larouche, 2017, p. 9). C'est pourquoi le jeu s'avère un contexte indissociable d'apprentissage et de développement pour les enfants (Brougère, 2005). Toutefois, pour que le jeu soit utilisé à bon escient, l'enseignante doit bien comprendre ce que signifie le jeu au préscolaire. Dans le paragraphe qui suit, nous donnerons une définition du jeu afin d'avoir une conception commune.

1.3 Une définition du jeu à l'éducation préscolaire

Aussi simple soit-il, le jeu est le plus souvent une activité liée au fait de jouer (Brougère, 2005). Le jeu est défini comme une activité totalement libre et spontanée pour la personne qui décide de s'y prêter (Brougère, 2005; Hewes, 2006). Lorsqu'un individu

décide de jouer, il s'y engage librement, ce qui lui permet de choisir à quoi il veut jouer et avec qui il veut jouer. Le simple fait de jouer revient à être une disposition, une certaine manière d'être et de communiquer (Rayna et Brougère, 2010). On mentionne également que le jeu est une activité qui se doit d'être apprise (Baillargeon, 2005). « Forme culturelle, le jeu se transmet d'une génération d'enfants à une autre comme un héritage culturel qui évolue et se développe. Pour se l'approprier, l'enfant passe par une phase d'apprentissage » (Marinova, 2011, p. 64). Effectivement, le jeu est un ensemble de règles et de principes qui doivent nécessairement être appris et respectés par ceux qui jouent (Brougère, 2005). C'est donc à force de jouer qu'on devient de plus en plus compétent et qu'on développe des habiletés de joueur. Avant d'aller plus loin, regardons les critères énoncés par deux auteurs piliers permettant de reconnaître qu'on parle bel et bien du jeu chez l'enfant.

1.3.1 Les cinq critères du jeu selon Brougère

Quand Brougère (2005) aborde le jeu, il fait référence à cinq critères qui doivent nécessairement transparaître au travers de celui-ci. Le second degré est le premier critère qui fait référence à la présence de signaux qui donnent une signification ludique et fictive à l'activité. Le jeu « n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de métacognition, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message: « ceci est un jeu » » (*Ibid.*, p. 43). Ensuite, il y a la décision qui est un autre critère du jeu. Dans tous les cas, « jouer, c'est décider » (*Ibid.*, p. 51). La décision de jouer revient à la décision de s'engager ou non dans une activité quelconque. En effet, le joueur a une liberté de choisir quand et à quoi il veut jouer, en ayant la possibilité d'interrompre son jeu à tout moment (*Ibid.*). Le troisième critère de Brougère (2005) est la règle. Même dans l'imaginaire, il y a des règles de comportement à respecter. Ce qui caractérise la règle, c'est que ce ne sont pas des règles explicites formulées à l'avance, mais bien un accord entre les joueurs qui décident de se prêter au jeu (*Ibid.*). Le quatrième critère est la frivolité qui renvoie à l'idée de jouer en toute gratuité, en s'éloignant du quotidien sans avoir de conséquence (*Ibid.*). Le jeu est flexible et permet à l'enfant d'essayer des combinaisons d'actions qui, dans un contexte ordinaire, ne seraient sans doute pas tentées. Puis, il y a le cinquième critère qui est l'incertitude puisque le dénouement et la fin d'un

jeu restent toujours incertains. Le déroulement suit un scénario qui se construit au fur et à mesure du jeu (*Ibid.*). Regardons, dans le prochain paragraphe, les critères piagétiens.

1.3.2 Les cinq critères du jeu selon Piaget

Selon Piaget (1976), le jeu permet d'assimiler la réalité avec un cadre et des règles communes à tous, puisqu'il est un moyen d'aborder le monde et de le reproduire. Par le jeu, l'enfant découvre l'autre, le groupe, le monde extérieur, les objets et la vie (*Ibid.*). Cinq critères définissent le jeu. Le premier est que « tout jeu est en un sens hautement « intéressé » puisque le joueur se préoccupe à coup sûr du résultat de son activité » (p. 154). L'enfant a de l'intérêt pour son jeu. Un second critère est celui de la spontanéité du jeu faisant en sorte qu'il est tout à fait naturel pour l'enfant de s'y prêter. La troisième caractéristique est celle « du plaisir: le jeu est une activité « pour le plaisir » tandis que l'activité sérieuse tend à un résultat utile et indépendamment de son caractère agréable » (p. 155). Un autre critère concerne « le manque relatif d'organisation dans le jeu » (p. 156). Contrairement à la pensée sérieuse qui est toujours planifiée, le jeu quant à lui ne comporterait pas de structure préalablement organisée puisque celui-ci s'organise au fur et à mesure dans le temps. Le dernier critère concerne la libération des conflits. « Le jeu ignore les conflits ou, s'il les rencontre, c'est pour en libérer le moi par une solution de compensation ou de liquidation, tandis que l'activité sérieuse est aux prises avec des conflits qu'elle ne saurait éluder » (*Ibid.*). Au travers du jeu, les conflits sont donc habituels et ils peuvent être bien gérés.

Regardons ces différents critères abordés par ces auteurs piliers par l'entremise du tableau 1.

Tableau 1
Les critères permettant de reconnaître le jeu

Selon Brougère (2005)	Selon Piaget (1976)
Le second degré	L'intérêt
La décision	La spontanéité
La règle	Le plaisir
La frivolité	Le manque relatif d'organisation
L'incertitude	La libération des conflits

En comparant les cinq critères proposés par ces deux auteurs, il est intéressant de mettre en évidence ceux qui se ressemblent. En fait, nous constatons que la frivolité et la spontanéité sont deux critères qui se rejoignent permettant de dire que le jeu est un moyen tout à fait naturel pour les enfants de s'approprier la réalité en jouant comme ils le veulent dans la liberté de leurs actions. Aussi, nous remarquons que les critères d'incertitude et du manque relatif d'organisation se rapprochent dans le sens où le jeu n'est pas organisé dès le début faisant en sorte qu'il s'élabore au fur et à mesure et qu'il n'a pas de dénouement fixe. Le jeu est imprévisible puisqu'il se crée et évolue selon les actions des enfants. Bref, ces critères peuvent être regroupés, mais il convient de dire qu'ils sont tous importants pour définir et comprendre ce qu'est le jeu. Dans la prochaine sous-section, il sera question du jeu symbolique, car il correspond bien à l'âge des enfants de quatre et cinq ans et rejoint bien les critères que nous venons d'aborder.

1.4 Le jeu symbolique à l'éducation préscolaire

Comme nous venons de le mentionner, toute activité qui permet à l'enfant de choisir librement d'y participer ou non est considérée comme étant un jeu. En réalité, l'activité maitresse de l'éducation préscolaire, c'est le jeu symbolique (Bodovra et Leong, 2007). C'est un jeu populaire et complexe (Baillargeon, 2005). Regardons en quoi consiste le jeu symbolique.

1.4.1 Jouer à faire semblant

Le principe fondamental du jeu symbolique est celui du faire semblant. « Le jeu symbolique est une activité différente des autres puisqu'elle implique la création d'une situation de « faire-semblant » » (Landry, Bouchard et Pagé, 2012, p. 16). Effectivement, à travers leur jeu de faire semblant, les enfants imitent des actions que les adultes font pour en arriver à comprendre le monde qui les entoure (Landry, 2014). Comme le mentionne Brougère (2005), l'enfant entre dans un univers de « faire-semblant » qui est propre à son jeu et c'est ce qui lui permet de construire sa réalité et ainsi, de se l'approprier. Selon Piaget (1976), le jeu symbolique s'adresse principalement aux enfants de deux à sept ans. Au fil des âges, cette forme d'activité ludique se développe sur le symbole et sur la représentation, ce qui amène à la construction de la fonction symbolique (Rayna et Brougère, 2010). Regardons ce qu'est la fonction symbolique avant de faire ressortir les bienfaits de ce type de jeu sur le développement des enfants.

1.4.2 La fonction symbolique

Selon Piaget (1976), la fonction symbolique renvoie à la capacité de différencier des éléments réels par rapport aux représentants symboliques. Cela permet à l'enfant de se représenter mentalement des objets, des actions ou des événements, en se servant de signes ou de symboles pour évoquer des choses absentes (*Ibid.*). Le développement de la fonction symbolique constitue la capacité d'utiliser un objet au lieu d'un autre afin de se représenter la réalité (Bodovra et Leong, 2007). En effet, les enfants peuvent imaginer de nouveaux moyens d'utiliser divers objets comme accessoires, selon le scénario de leur jeu. « L'imagination libère les enfants des restrictions de la réalité en utilisant un nouveau monde qui existe dans leur esprit, et ce, à l'aide de mots, de symboles et d'images » (*Ibid.*, p. 189). Dans un même ordre d'idées, « le jeu symbolique est un « forum » dans lequel les enfants peuvent développer leur pensée concernant des personnes, des objets et des actions de leur environnement et construire ainsi une représentation mentale de plus en plus sophistiquée du monde et des relations entre les symboles et leurs référents externes » (Bornstein et Tamis-LeMonda, 1995 dans Thériault, 2006, p. 29). Cette habileté évolue

continuellement pendant la période préscolaire, permettant aux enfants de devenir de plus en plus habiles avec la possibilité de passer d'une représentation à une autre, et ainsi, les amenant à jouer de façon symbolique.

1.4.3 La richesse des jeux symboliques

Le jeu symbolique est important pour le développement, car il donne l'opportunité aux enfants « d'utiliser leur imagination, d'améliorer leur capacité à contrôler leurs gestes et leurs émotions, de renforcer leurs habiletés sociales et de mettre en pratique leurs apprentissages » (Cantin, 2012). Cette activité ludique favorise autant le développement des aptitudes mentales que sociales (Bodovra et Leong, 2007). Dans une perspective de développement global, le jeu symbolique est une forme riche pour les enfants en termes de situations d'exploration et d'imitation (Cloutier, 2012). En imitant l'autre, l'enfant communique et se développe sur différents plans:

En faisant semblant d'être l'autre, l'enfant peut exprimer des choses même lorsqu'il ne maîtrise pas totalement le langage. Il prend du recul par rapport à ce qu'il vit. Le jeu d'imitation participe également au développement de sa motricité. En manipulant de nombreux petits objets, par exemple dans un jeu de dinette, il développe sa motricité fine. Lorsqu'il donne à manger au bébé ou l'habille, il ajuste ses gestes pour parvenir à son but. Enfin, l'imitation joue un rôle majeur dans la socialisation. Le fait de jouer d'autres rôles permet de prendre conscience de l'existence de l'autre mais aussi de soi-même et de jouer en interaction (Casal, 2016, cité dans Godot, 2017).

Tout bien considéré, le jeu symbolique est une activité tout à fait naturelle permettant à l'enfant d'âge préscolaire d'apprendre et de développer multiples facettes de sa personnalité. Pour permettre à l'enfant de jouer, certaines conditions doivent être considérées et organisées par l'enseignante afin de favoriser l'élaboration d'un jeu symbolique. Au cours des prochains paragraphes, nous parlerons d'un cadre ludique pour comprendre davantage les conditions favorables au jeu symbolique.

2. UN CADRE LUDIQUE FAVORISANT LE JEU DES ENFANTS

Comme il vient d'être énoncé, certaines conditions sont favorables à l'élaboration du jeu symbolique. D'après DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston et Sales (2002), l'enfant doit être actif dans le jeu et il doit pouvoir manipuler des objets concrets. C'est ce qui lui permet de développer son propre jeu et de le rendre intéressant. Rayna et Brougère (2010) mentionnent que les conditions essentielles au jeu sont « d'une part la constitution du fonds de jouets, d'autre part l'aménagement des espaces et enfin les pratiques et l'attitude des professionnels qui accueillent » (p. 201). Pour nous aider à mieux comprendre en quoi consiste les conditions favorables alimentant le jeu symbolique, nous les représenterons au travers d'un cadre ludique. Ce cadre se veut d'abord et avant tout un référentiel qui permettra de définir les conditions favorables pour observer une situation de jeu (Périno, 2008). Nous aborderons ces six conditions dans l'ordre suivant: 1) un lieu déterminé et reconnu comme tel, 2) des espaces séparés, différenciés et aménagés, 3) des objets choisis et mis à disposition, 4) une règle d'usage des lieux, 5) une relation d'appartenance et 6) la présence d'adultes⁸.

2.1 Un lieu déterminé et reconnu pour jouer

Cette première condition de lieu déterminé et reconnu pour jouer fait référence à l'environnement destiné au jeu permettant à l'enfant d'élaborer celui-ci. Effectivement, le lieu du jeu sert de « contenant » à l'enfant qui joue (Périno, 2008). « Le lieu du jeu gagne à être identifié et pour cela prénommé sans ambiguïté par rapport à d'autres lieux que fréquentent les enfants pour leur permettre de savoir où ils vont et de pouvoir le signifier » (*Ibid.*, p. 74). Périno (2008) vient à dire « qu'entrer dans l'espace, c'est entrer pour jouer » (*Ibid.*). En d'autres mots, il doit y avoir un espace pour que l'enfant puisse s'y installer et jouer. L'environnement dédié au jeu doit procurer un espace suffisant pour faciliter la mise en place d'une variété de jeux, autant ceux individuels ou que ceux en petits groupes

⁸ Nous avons choisi de conserver le terme « adulte » qui fait référence à la personne enseignante, car Périno (2008) l'utilise dans son cadre ludique. Puisque nous nous basons sur son cadre pour élaborer le nôtre, c'est pour cette raison que nous avons décidé d'employer le terme « adulte » à titre de synonyme, désignant aussi l'enseignante.

(Lalonde-Graton, 2003). En plus d'offrir de l'espace aux enfants, le lieu doit répondre à des critères d'accessibilité, d'échange, de production, de bien-être, de sécurité, de beauté, proposant ainsi un environnement sécurisant, réconfortant et accueillant pour les enfants (Thériault et Doucet, 2010; Koza, 2016). Nombreux sont les éléments qui font partie d'un lieu reconnu pour le jeu, d'où l'importance de tenir en compte l'aménagement de celui-ci. C'est cet aspect qui sera traité dans le prochain paragraphe.

2.2 Des espaces de jeu séparés, différenciés et aménagés

L'organisation et l'aménagement des espaces font partie de la deuxième condition favorable au jeu. En réalité, les espaces pour jouer, comprenant le mobilier, sont disposés de manière à permettre aux enfants d'apprendre et d'explorer (Koza, 2016). Ceux-ci sont séparés et aménagés sous forme de « coins » (Périno, 2008). Ces « espaces de jeu délimités dans lesquels se trouvent des joueurs et des non-joueurs sont des invitations à jouer et gagnent à être conçus comme tels » (*Ibid.*, p. 76). Le principe d'espaces différenciés fait référence à une réflexion sur l'aménagement en fonction des publics accueillis puisqu'ils sont organisés selon des particularités relatives aux types de jeu et aux niveaux des joueurs (*Ibid.*). Justement, « la qualité du jeu ne se résume pas de la pure créativité enfantine mais de l'aménagement et des propositions en termes d'environnement matériel » (Brougère, 1992, cité dans Rayna et Brougère, 2010, p. 208). Regardons donc maintenant en quoi consiste le matériel proposé aux enfants.

2.3 Des objets choisis et mis à disposition par les adultes

En plus d'aménager l'espace physique du lieu pour jouer, il importe de considérer le matériel offert aux enfants dans les coins. Principalement, c'est l'éducatrice⁹ qui fournit du matériel aux enfants, qui eux, l'explorent et le manipulent dans leur jeu (Cloutier, 2012). Pour choisir les jeux et les jouets proposés dans les espaces, l'adulte se base sur différents

⁹ Dans ses écrits, Cloutier (2012) parle de l'« éducatrice » intervenant auprès des enfants. Voulant respecter les propos de l'auteure, nous utiliserons ce même terme lorsque nous la citerons. Il importe donc de préciser que, pour nous, le terme « éducatrice » est synonyme aux termes « enseignante » et « adulte ».

critères matériels (comme la sécurité, la solidité, la quantité et la qualité des matériaux), mais également selon des valeurs fonctionnelles (adaptation à l'utilisateur) et des valeurs relationnelles (entre enfants ou entre enfants et adulte) (Périno, 2008). L'enseignante doit s'assurer d'offrir du matériel accessible, varié et complexe aux enfants afin qu'ils puissent choisir les objets qu'ils préfèrent et qu'ils les manipulent selon leur préférence (Raby et Charron, 2010). Avant de poursuivre avec la prochaine condition favorable au jeu, nous verrons les trois caractéristiques du matériel: l'accessibilité, la variété et la complexité.

2.3.1 *L'accessibilité du matériel*

L'accessibilité du matériel renvoie à sa disponibilité. Rendre accessible du matériel revient à dire que celui-ci est à la disposition des enfants. Dans chacun des coins, le matériel leur est accessible et il peut facilement être rangé par ceux-ci (Lalonde-Graton, 2003). Le fait que le matériel soit disponible dans chaque coin favorise des combinaisons possibles puisque les enfants utilisent celui qu'ils veulent. Donc, lorsqu'ils connaissent le matériel rendu accessible, les enfants savent comment le réinvestir dans leur jeu (Raby et Charron, 2010). « Ils peuvent combiner du matériel et aller chercher dans un autre coin ce dont ils ont besoin » (*Ibid.*, p. 33). Dans le même ordre d'idées, l'accessibilité des jouets favorise l'autonomie des enfants en leur permettant de construire un jeu sans que l'adulte ait besoin d'intervenir (Rayna et Brougère, 2010). Poursuivons avec la variété du matériel offert aux enfants.

2.3.2 *La variété du matériel*

La variété est une autre caractéristique du matériel proposé par l'adulte. En réalité, il est intéressant d'offrir autant du matériel réaliste servant à construire ses connaissances du monde que du matériel incitant l'enfant à user de créativité (Cloutier, 2012). Ces deux types de matériel se complètent dans leur fonction (*Ibid.*). Le matériel varié permet donc non seulement de nourrir son imaginaire, mais cela l'amène à être créatif lorsqu'il joue et l'adulte peut voir l'utilisation qu'il décide d'en faire (Raby et Charron, 2010). Il importe de présenter divers objets, familiers ou non, qui sont susceptibles d'éveiller sa curiosité

(Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). C'est ainsi que le matériel proposé peut être des objets de toutes sortes: provenant du bac de récupération, de la nature, d'usage courant, de jouets, etc. (*Ibid.*). Ce matériel est le plus souvent non commercial.

Ainsi, des objets de récupération (ex.: pots de plastique, boîtes en carton, bouts de tissu) ou des éléments pris dans la nature (eau, sable, feuilles d'arbres, cailloux, graines, etc.), des objets de la vie courante de grandeur réelle (brosse, coussin, cafetière, téléphone) ainsi que des jouets « universels » (poupées, cubes, ballons) permettent de multiples manipulations, divers jeux moteurs et jeux de rôles par les enfants (Forest, Lanthier, Nelissen et Roy, 2007, p. 65).

C'est du matériel qui offre plusieurs possibilités de manipulation et d'exploration, permettant de stimuler la créativité et l'imagination des enfants dans leur jeu. Toutefois, il est préférable d'éviter de mettre à la disposition des enfants des objets dangereux ou étant non adaptés pour leur âge (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). La complexité, dans le matériel offert aux enfants, sera l'élément abordé dans le prochain point.

2.3.3 *La complexité du matériel*

Le matériel proposé aux enfants doit être accessible, varié, mais également adapté au jeu des enfants pour les inviter à complexifier leur scénario. Il en vient à dire que du matériel de base doit être offert dans les coins, mais aussi du matériel plus complexe (Baillargeon, 2005). Les jeux et les jouets proposés dans les espaces doivent être en lien avec les besoins physiques et psychologiques des joueurs (Périno, 2008). Le matériel doit répondre aux besoins des enfants selon leur âge respectif, leur stade de développement et leurs habiletés (Lalonde-Graton, 2003). Aussi, le matériel doit proposer à l'occasion des défis supplémentaires aux enfants pour les amener plus loin dans leurs apprentissages (Raby et Charron, 2010). Par exemple, dans le coin maisonnette, on mettra à la disposition des enfants non seulement des poupées, mais également une panoplie d'accessoires pour prendre soin des bébés. Continuons en élaborant une autre des conditions favorables au jeu, soit celle d'une règle d'usage des lieux.

2.4 Une règle d'usage des lieux comportant des références aux temps du jeu

La quatrième condition du cadre ludique, celle d'une règle d'usage des lieux, fait référence « aux espaces de jeu, à leur utilisation [...], à la place que peuvent ou doivent y prendre les adultes, au rangement [...], à la pédagogie inhérente à ce lieu du jeu » (Périno, 2008, p. 77). Tous les espaces de jeu sont des lieux propices à la socialisation des enfants qui disposent d'un règlement intérieur pour rappeler le bon usage de ces lieux (*Ibid.*). En effet, comme Brougère (2005) l'affirme, tout jeu symbolique n'est pas dénué de règles. Il « contient déjà des règles de comportement, bien qu'il ne s'agisse pas d'un jeu avec des règles explicites et formulées à l'avance » (p. 54). En jouant, les enfants sont capables de se comprendre, car ils savent ce qui est acceptable. Ils socialisent et ils développent leurs habiletés sociales. Les interactions sociales entre les enfants favorisent les apprentissages et sont bénéfiques au développement de ceux-ci (Bodovra et Leong, 2007). C'est pourquoi le rôle de l'éducatrice¹⁰ consiste à créer des situations propices, encourageant ainsi les enfants à s'intéresser au monde qui les entoure et à favoriser le développement des habiletés sociales et intellectuelles (Lalonde-Graton, 2003).

Cette condition de la règle d'usage fait aussi référence aux temps réservés au jeu. D'après Périno (2008), « il est judicieux de le réserver et de le préserver. [...] La gestion du temps devient l'élément indispensable du cadre ludique » (p. 77-78). D'ailleurs, l'organisation d'un horaire et le respect du temps sont des variables importantes qui doivent préoccuper l'enseignante autant que l'espace et l'environnement du jeu (Thériault et Doucet, 2010; Laperrière et Marinova, 2016). Dans un même ordre d'idées, Baillargeon (2005) précise qu'il importe de considérer le temps nécessaire pour se mettre en jeu ainsi que la durée du jeu choisi et initié par l'enfant. Le temps de jeu minimum favorable est de 30 minutes (*Ibid.*). Par ailleurs, ces temps de jeu sont des occasions pour l'enseignante d'observer les enfants en train d'apprendre et de se développer (*Ibid.*). En outre, ce concept de temps s'avère important afin que les enfants développent un sentiment d'appartenance

¹⁰ Toujours dans l'optique de respecter les propos des auteurs, nous utiliserons aussi le terme « éducatrice » quand nous citerons Lalonde-Graton (2003).

lorsqu'ils jouent. C'est donc l'élément qui constitue la cinquième condition favorable au jeu décrite dans les prochains paragraphes.

2.5 Une relation d'appartenance

Développer une relation d'appartenance à une communauté de joueurs est une des conditions favorables au jeu. La relation d'appartenance est définie comme un sentiment qui se matérialise par une inscription ou une adhésion au groupe (Périno, 2008). Celle-ci permet à tout joueur d'être prénommé et interpellé comme un membre adhérent (*Ibid.*). Le sentiment d'appartenance à une communauté de joueurs est « un gage de sérénité » et cela signifie que ceux-ci peuvent développer leur jeu dans un état de tranquillité (p. 79). Il est possible de remarquer, lorsque les joueurs ont une relation d'appartenance au groupe, que ceux-ci ont un intérêt plus marqué pour les jeux et qu'ils ont « une baisse de l'excitation et de la versatilité » (*Ibid.*). Dans ce cas-là, l'adulte doit alors miser sur le développement du sentiment d'appartenance avec chacun des enfants du groupe. Elle doit connaître les enfants et ainsi tenter d'établir un lien d'appartenance avec chacun d'eux. Cette relation d'appartenance permet d'établir une ambiance saine et sécurisante, amenant les enfants à se sentir en confiance pour jouer et à s'ouvrir aux apprentissages (Raby et Charron, 2010). Lorsque les enfants sont en action, l'enseignante apprend à les connaître et elle sait adapter ses interventions pour les pousser dans les jeux qu'ils entreprennent (Baillargeon, 2005). Les enfants doivent être exposés à des situations propices où ils peuvent manipuler librement, bouger et faire des apprentissages (*Ibid.*). Ils ont besoin de se sentir en confiance pour être en mesure de prendre des initiatives et de faire des choix, en sachant que ceux-ci seront respectés par l'éducatrice (Cloutier, 2012). Donc, la présence de l'enseignante a une incidence dans le jeu (Baillargeon, 2005). C'est cette dernière condition qui sera abordée dans le paragraphe qui suit.

2.6 La présence d'adultes dont le rôle varie selon les espaces de jeu

La présence d'adultes est une autre condition du cadre ludique (Périno, 2008). En effet, la place des adultes et leurs rôles « sont des sujets de réflexion qui n'ont pas moins

d'importance que les éléments mobiliers ou les jouets » (*Ibid.*, p. 77). Les adultes doivent s'adapter aux différents contextes ludiques en retenant qu'ils ne peuvent être que ce qu'ils sont réellement, soit des adultes (*Ibid.*). Il importe de s'attarder au rôle de l'adulte dans le jeu, car il est un aspect essentiel dans le processus d'apprentissage et d'épanouissement de l'enfant dans toutes ses dimensions (Larouche, 2017). C'est pourquoi nous élaborerons le rôle de l'enseignante plus explicitement dans la section suivante.

3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANTE DANS LE JEU DES ENFANTS

Comme nous venons de le définir, le cadre ludique donne à l'enseignante certaines conditions de base qui devraient être considérées afin de favoriser le jeu des enfants dans une classe à l'éducation préscolaire. Nous avons décidé de représenter ces six conditions favorables au jeu dans un schéma pour les résumer et ainsi mieux comprendre comment l'enseignante peut agir sur chacune d'elles.

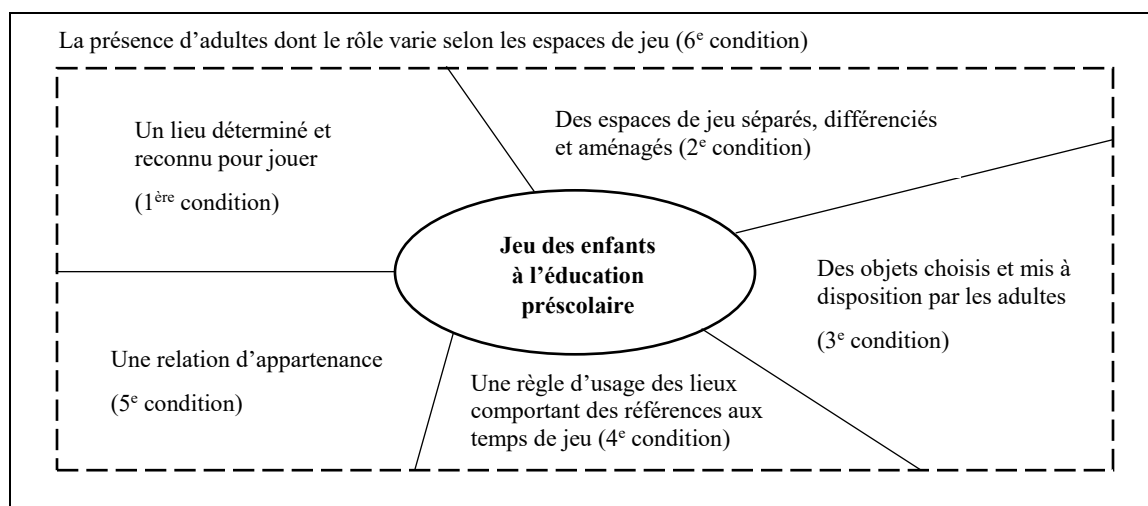


Figure 1. Un cadre délimitant l'espace et le temps dans le jeu à l'éducation préscolaire

À partir de cette figure, nous pouvons constater que l'enseignante peut exercer un certain contrôle sur chacune des conditions faisant partie du cadre ludique. En réalité, ce cadre offert par l'enseignante délimite et structure le jeu des enfants, leur permettant ainsi de cohabiter l'espace et le temps. Ayant un contrôle sur l'environnement physique de sa classe et sur l'horaire et le temps de jeu, l'enseignante peut soutenir les enfants lorsqu'ils

jouent (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). L'aménagement et la structuration de l'espace sont des interventions de la part de l'enseignante qui témoignent qu'elle respecte et accepte le jeu des enfants dans sa classe (Rayna et Brougère, 2010). Une autre piste importante du jeu serait alors celle du soutien de l'enseignante auprès des enfants.

3.1 Le soutien de l'enseignante dans le jeu

Le soutien de l'enseignante est favorable dans le jeu puisque les enfants ne savent pas toujours comment s'y prendre lorsqu'ils jouent. C'est tout un apprentissage à faire et c'est pourquoi l'enseignante veille au développement du jeu lui-même, « car l'enfant, loin de savoir jouer, doit apprendre à jouer. Il s'agit d'un apprentissage culturel qui nécessite espace, temps et soutien » (Marinova, 2012, p. 7). Pour soutenir les enfants lorsqu'ils sont en train de jouer, l'enseignante agit comme passeur culturel et modèle social, en adoptant des interventions ludiques qui respectent l'authenticité du jeu. L'enseignante s'efforce de suivre les enfants dans leur jeu de faire semblant (Rayna et Brougère, 2010). Lorsqu'elle décide d'intervenir auprès d'eux, ses interventions ne sont ni intrusives ni autoritaires. Le plus possible, elles permettent à l'enseignante de devenir partenaire du jeu sans y prendre une place excessive (Marinova, 2009).

Ceci étant dit, l'enseignante a une place dans le développement du jeu, mais c'est tout un art de savoir jusqu'où s'investir et intervenir auprès des enfants (Marinova, 2014). Lorsque les enfants se rendent disponibles pour jouer, l'enseignante peut elle aussi jouer avec eux ce qui lui permet de devenir une accompagnatrice à l'apprentissage des enfants (Marinova et Biron, 2016). Toutefois, ses interventions ludiques devraient idéalement se baser sur ce qu'elle observe du jeu élaboré par les enfants (Gronlund, 2010). Donc, pour relancer ou faire avancer leur jeu, l'enseignante se base sur ses observations suivant ainsi le déroulement du jeu des enfants et leurs propres intérêts (*Ibid.*). En plus de cela, adopter un rôle d'observatrice permet à l'enseignante de valider ses interventions dans leur jeu et

de s'assurer que les enfants se développent bien à travers celui-ci (Brougère, 2005). Nous reviendrons sur ce concept d'observation un peu plus loin, dans le troisième chapitre¹¹.

Selon Brougère (2005), un autre rôle de l'enseignante l'amène à être participante au jeu, comme une joueuse parmi les joueurs. Cependant, comme nous avons mentionné plus tôt, il est préférable pour l'enseignante de rester à l'écoute des intérêts des enfants lorsqu'elle entre dans leur jeu en favorisant des interventions respectueuses plutôt qu'intrusives. Dans la prochaine section, nous verrons comment l'enseignante peut entrer dans le jeu des enfants.

3.2 Des façons de jouer avec les enfants

Quand l'enseignante décide de jouer avec les enfants, elle le fait en choisissant le rôle qui convient le mieux à la situation de jeu. En réalité, prendre part au jeu est une façon pour elle d'intervenir et de soutenir les enfants dans leurs apprentissages. Bien qu'elle soit souvent sollicitée par les enfants pour jouer avec eux, l'enseignante doit retenir qu'elle ne peut pas prendre toute la place dans le jeu des enfants ni le diriger (Baillargeon, 2005). Il est important qu'elle trouve la bonne façon d'entrer dans leur jeu pour mieux soutenir les enfants au travers des scénarios qu'ils élaborent. D'ailleurs, c'est ce dont Gaviria-Loaiza, Han, Vu et Hustedt (2017) ont constaté dans leur étude, celle-ci ayant été abordée dans notre premier chapitre. Ces auteurs ont fait ressortir six rôles pouvant être joués par des adultes désirant entrer dans le jeu des enfants. Regardons maintenant ce que proposent les trois auteurs Johnson, Christie et Wardle (2005) concernant les manières de jouer avec les enfants, en détaillant ces six rôles.

Ils [Johnson, Christie et Wardle (2005)] les situent d'ailleurs sur un continuum allant de l'absence d'accompagnement dans le jeu des enfants (désengagé) à un accompagnement qui le domine (directeur/redirecteur de jeu). Entre ces deux extrémités, quatre autres rôles (observateur, metteur en scène, cojoueur et leader de jeu) seraient plus susceptibles d'encourager et de soutenir le jeu

¹¹ Dans le chapitre portant sur la méthodologie de recherche, nous aborderons l'observation et l'observation participante.

des enfants, et donc à privilégier. La figure [2] présente le continuum proposé (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017).

La figure qui suit présente les six rôles joués par les adultes dans le jeu. Celle-ci est, en fait, un schéma traduit et adapté de Johnson, Christie et Wardle (2005) tiré de Lemay, Bouchard et Bigras (2017).

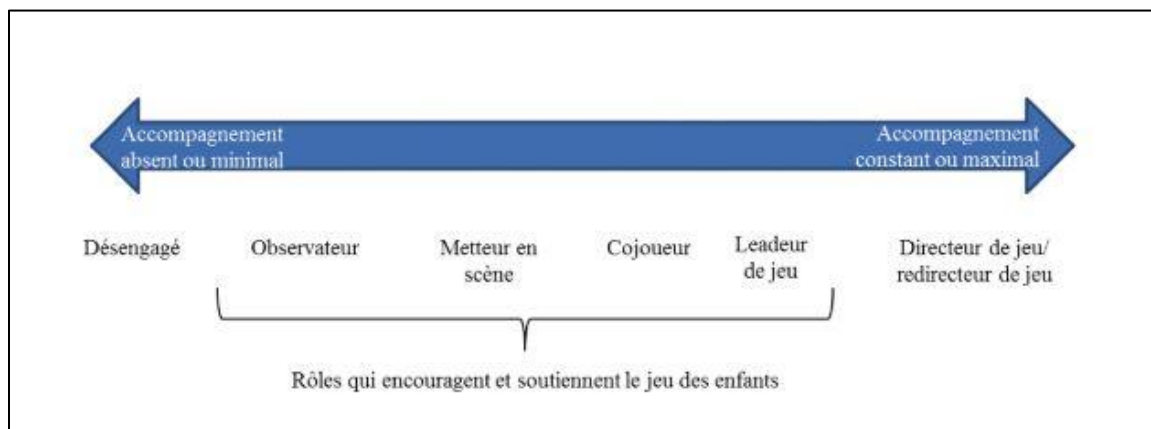


Figure 2. Un continuum des rôles des adultes dans le jeu des enfants

Avant de poursuivre, définissons brièvement ces six rôles pour mieux comprendre en quoi ils consistent lorsque l'enseignante prend part au jeu des enfants.

3.2.1 L'enseignante comme désengagée

Ce rôle consiste en une absence totale d'accompagnement dans le jeu de la part de l'enseignante. Cette dernière semble ignorer tout jeu qui se développe. À la place, elle se contente de surveiller ce qui se passe dans sa classe pour intervenir lorsque nécessaire, et ce, afin de garder une gestion du groupe. « L'adulte désengagé n'est donc pas dans une posture lui permettant d'accompagner le développement et les apprentissages d'enfants » (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). C'est pourquoi ce rôle serait à éviter en classe.

3.2.2 *L'enseignante comme observatrice*

Dans le rôle d'observatrice, l'enseignante reste à proximité du jeu. Elle observe ce à quoi jouent les enfants et elle les laisse mener leur jeu. L'enseignante laisse une certaine liberté dans le jeu choisi par les enfants et elle les accompagne de manière non intrusive, en mentionnant verbalement les accomplissements, par exemple. Donc, l'observatrice est en mesure de reconnaître la valeur du jeu tout en permettant aux enfants de se livrer à des jeux déterminés par eux-mêmes, « ce qui a des avantages non négligeables sur le plan du développement et des apprentissages » (*Ibid.*). Ce rôle est un des quatre rôles à privilégier par l'enseignante.

3.2.3 *L'enseignante comme metteuse en scène*

Le rôle de metteuse en scène est une manière pour l'enseignante de planifier et de préparer le déroulement du jeu des enfants. Effectivement, elle aide indirectement au bon déroulement du jeu en organisant l'environnement et en répondant aux besoins de chacun des enfants lorsqu'ils jouent. Pour illustrer ce qui vient d'être mentionné, l'adulte metteur en scène « suggère un thème issu des idées des enfants, il ajoute des éléments qui leur permettront d'enrichir l'histoire, il fournit aux enfants des accessoires sur demande ou du matériel pour en créer, [...] enfin, il déplace ce jeu dans un lieu où il restera intact jusqu'à la prochaine fois » (Van Hoorn, Nourot, Scales et Alward, 2014, cité dans Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). L'enseignante peut donc adopter ce rôle en classe.

3.2.4 *L'enseignante comme cojoueuse*

Adopter un rôle de cojoueuse amène l'enseignante à jouer avec les enfants, soit en parallèle, soit en collaboration avec eux (Van Hoorn, *et al.*, 2014, cité dans Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). En exerçant ce rôle, l'enseignante s'installe à côté des enfants, en utilisant le même matériel qu'eux, imitant leurs gestes puis en diversifiant ses actions, elle observe ce que les enfants font en retour. Elle peut aussi participer au jeu des enfants en acceptant un rôle secondaire où elle contribue à l'avancement du jeu, et ce, au travers

de son personnage. Il s'avère intéressant d'opter pour ce rôle de cojoueuse en classe parce que l'enseignante peut encourager les enfants « à explorer, les inspirer et à varier leurs expérimentations ou leurs scénarios, leur fournir un modèle plus avancé de [...] langage, suggérer des éléments nouveaux à intégrer à un jeu qui s'essouffle, etc. » (*Ibid.*).

3.2.5 *L'enseignante comme leadeuse*

Lorsque l'enseignante adopte un rôle de leadeuse, elle occupe intentionnellement une place plus importante dans le jeu. Elle joue avec les enfants pour soutenir et enrichir leur jeu, en leur suggérant un thème, en leur offrant des rôles à jouer, en ajoutant certains accessoires au scénario ou bien en intégrant de nouveaux éléments dans l'histoire du jeu. Quand elle est leadeuse de jeu, l'enseignante montre aux enfants comment jouer. En fait, en jouant avec eux, elle est comme un modèle, accompagnant les enfants qui sont moins expérimentés, par exemple, pendant un certain temps. Il s'agit d'« un soutien ponctuel » et l'enseignante ne sera pas leadeuse de jeu tout au long de celui-ci (*Ibid.*). En effet, l'adulte se retire graduellement au fur et à mesure que les joueurs deviennent autonomes dans leur jeu.

3.2.6 *L'enseignante comme directrice/redirectrice*

Le rôle de directeur/redirecteur de jeu serait à éviter puisque l'adulte qui l'adopte prend le contrôle du jeu en le dirigeant ou le redirigeant vers des intentions qui sont autres que celles des enfants. Même si l'enseignante joue ce rôle de l'extérieur, soit en retrait au jeu, celle-ci intervient en dirigeant les actions des enfants dans leur jeu, en leur posant des questions, en commentant ce qu'elle voit, en reliant constamment le jeu à la réalité, etc. Il convient parfois que les enfants poursuivent leur jeu malgré les interventions de l'adulte, mais d'autres fois, celles-ci les amèneront à cesser de jouer. Bref, c'est pourquoi être une directrice/redirectrice de jeu ne serait pas un rôle à adopter avec les enfants (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017).

Les six rôles que l'enseignante peut adopter dans sa classe lorsque les enfants sont en train de jouer viennent d'être définis. Nous voulons mentionner à nouveau que ceux à privilégier sont ceux se trouvant au centre du continuum; celui d'observatrice, celui de metteuse en scène, celui de cojoueuse ou celui de leadeuse de jeu. L'enseignante devrait choisir parmi ces quatre rôles lorsqu'elle joue avec les enfants. Justement, il serait nécessaire, selon Johnson, Christie et Wardle (2005), que l'enseignante qui opte pour une pédagogie par le jeu soit en mesure, « d'une part, de maîtriser la diversité de[s] rôles qui favorisent le jeu et d'éviter ceux qui limitent ou nuisent à son déroulement et d'autre part, de demeurer flexible » pour adapter ses interventions aux besoins et aux intérêts des jeux des enfants (*Ibid.*). Lorsque nous associons une approche développementale centrée sur le jeu avec un accompagnement de qualité de la part de l'enseignante, les apprentissages des enfants sont plus nombreux (Bonawitz *et al.*, 2011; Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe et Golinkoff, 2013, cité dans Lemay, Bigras et Bouchard, 2017).

C'est donc là que réside toute la complexité d'un accompagnement de qualité qui est offert par l'enseignante auprès des enfants dans le jeu. Elle les accompagne en les observant pour identifier leurs besoins, en sélectionnant la meilleure intervention, sans que celle-ci soit trop intrusive, en trouvant le bon moment pour la mettre en place, tout en laissant le contrôle du jeu aux enfants, mais surtout, en retirant son soutien au moment clé afin que le jeu se poursuive de manière autonome (Lemay, Bouchard et Bigras, 2017). Cet accompagnement se réalise lorsque l'enseignante s'engage dans le jeu des enfants, ce qui s'avère un moyen par lequel elle peut avoir recours à l'étaillage de leurs apprentissages et de leur développement (Bodovra et Leong, 2007). Définissons donc brièvement ce qu'est le principe de l'étaillage.

3.3 Le principe de l'étaillage

L'étaillage se traduit par une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient dans ses apprentissages, dans son développement, tout en l'amenant à acquérir des compétences dans une situation donnée afin qu'il devienne de plus en plus autonome (Cloutier, 2012). Ce soutien et cet accompagnement à l'enfant doit

se faire de façon appropriée, ce qui veut dire en tenant compte de ses capacités actuelles et de celles potentielles pour l'amener plus loin dans ses apprentissages. Il convient alors de considérer la zone proximale de développement de chaque enfant, lors de l'étayage, « soit l'écart existant entre ce que l'enfant peut accomplir seul et le niveau potentiel qu'il peut atteindre avec l'aide d'un pair plus avancé ou d'un adulte » (Fréchette et Bouchard, 2011 dans Bouchard, 2012, p. 13). D'ailleurs, c'est un des buts majeurs du principe d'étayage, celui de garder l'enfant dans sa zone proximale de développement lorsqu'il fait une tâche quelconque (Berk et Winsler, 1995 dans Cloutier, 2012). Regardons plus précisément ce à quoi correspond la zone proximale de développement dans le prochain paragraphe.

3.4 La zone proximale de développement

Le développement de l'enfant comporte deux niveaux: le niveau actuel (qui englobe les tâches que l'enfant est capable d'accomplir seul, sans les autres) et le niveau proximal (qui comporte les tâches que l'enfant est capable de réaliser, avec l'aide d'un adulte ou d'un compagnon plus compétent que lui) (Marinova, 2012). La distance entre les deux niveaux est ce qu'on appelle la zone proximale de développement. En d'autres mots, lorsque l'enseignante opte pour un accompagnement axé sur l'étayage, elle observe le développement actuel de l'enfant, donc ce qu'il peut faire seul, mais aussi son développement en devenir, donc ce qu'il peut faire avec un soutien d'autrui (Cloutier, 2012).

Conformément à une approche développementale, l'enseignante est ainsi amenée à réfléchir au développement en devenir de tous les enfants qu'elle accompagne et est tenue de les guider vers leur zone proximale de développement (Marinova, 2012). Selon ce que disent Bodovra et Leong (2007), le jeu crée la zone proximale de développement. En fait, « les apprentissages situés dans cette zone sont orientés vers un niveau de développement cognitif que l'enfant n'a pas encore acquis, mais qui lui devient accessible avec le soutien des pairs ou de l'enseignante » (Marinova, 2011, p. 65). Nous verrons, dans les prochains paragraphes, comment l'enseignante peut accompagner les enfants de maternelle à travers l'étayage dans le jeu.

3.5 L'étayage dans le jeu

L'étayage dans le jeu est une source inépuisable d'apprentissage et de développement pour les enfants d'âge préscolaire (Bodovra, Leong, Norford et Paynter, 2003 dans Bouchard, 2012). Par l'entremise d'un étayage dans le jeu, l'enseignante amène les enfants à réaliser plusieurs apprentissages qui dépassent leur niveau actuel et qui se situent davantage dans leur zone proximale de développement (Marinova, 2012; Bouchard, 2012; Landry, 2014). Il revient à dire que ses interventions sont soigneusement choisies afin de fournir un étayage approprié à chacun, et ce, dans le but d'optimiser les apprentissages de tous les enfants. L'enseignante s'adapte à chaque situation de jeu pour ainsi choisir la meilleure intervention à privilégier. En fait, ses interventions peuvent être nombreuses et diversifiées. Par exemple, elle peut observer les enfants pour recueillir des informations, elle peut enrichir le jeu en apportant une aide directe (comme verbaliser à la place des enfants ou encore les sécuriser dans l'action), elle peut proposer des modèles, elle peut nommer différentes façons pour atteindre un but, etc. (Wood, Bruner et Ross, 1976, cité dans Bodovra et Leong, 2007). Donc, il y a une grande variété d'interventions qui s'offre à l'enseignante.

Pour aller plus loin, Cloutier (2012) regroupe les multiples interventions de l'enseignante selon dix catégories. Nous en avons ciblées cinq qui nous semblaient les plus pertinentes à notre recherche. Nous définirons brièvement chacune d'elles¹² avant de poser notre question de recherche et nos objectifs de recherche.

3.5.1 La « complexification du jeu »

Une première catégorie d'intervention définie par Cloutier (2012) met l'accent sur la complexification du jeu des enfants. Ces interventions amènent les enfants à bonifier le jeu qu'ils construisent. L'enseignante stimule et développe leur pensée par l'entremise de

¹² Nous avons choisi de conserver intégralement le nom des cinq catégories retenues, c'est pourquoi le nom de celles-ci est entre guillemets.

son attitude, de ses commentaires, de ses actions ou de ses questions. En ce sens, elle peut mettre du nouveau matériel à la disposition des enfants tout en les laissant le manipuler et l'explorer librement.

3.5.2 *La « démonstration »*

Les interventions auprès des enfants peuvent également être une démonstration de la part de l'enseignante. En fait, elle peut leur proposer un modèle imitable pour les aider et les accompagner dans la poursuite d'un jeu. De notre point de vue, la démonstration est conçue comme une proposition faite aux enfants. L'enseignante respecte ainsi le choix de l'enfant d'adhérer à celle-ci ou non. Par exemple, elle peut suggérer un modèle au coin de construction ou au coin bricolage.

3.5.3 *Le « maintien de l'orientation de l'enfant »*

Une autre catégorie d'intervention de Cloutier (2012) propose aux enseignantes de demeurer dans le champ d'action que les enfants ont choisi d'entreprendre. Justement, ces interventions de l'enseignante peuvent être des encouragements qui poussent les enfants à persévérer dans leur démarche initiale de jeu, suivant ainsi leurs propres intérêts. De cette manière, l'enseignante s'aperçoit des étapes franchies par les enfants, dans leur démarche de jeu. De notre conception, l'enseignante peut questionner et aider les enfants, et ce, afin de les accompagner jusqu'au bout de leur projet de jeu.

3.5.4 *Le fait de « mettre l'accent sur les caractéristiques principales de la tâche »*

Lorsque l'enseignante met l'accent sur les principales caractéristiques de la tâche à réaliser, elle mentionne de différentes façons ce qui est important dans celle-ci. Aussi, elle donne certaines informations pertinentes pour effectuer la tâche, en situant les écarts entre ce qui pourrait être fait et ce qui a déjà été effectué. Ce n'est toutefois pas nécessairement l'enseignante qui donne une tâche. En fait, quand ils jouent, les enfants choisissent à quoi ils veulent jouer. L'enseignante peut, par exemple, mettre l'accent sur les caractéristiques

principales de la tâche au coin construction, en précisant aux enfants les blocs manquants, afin de les soutenir dans la réalisation de la construction désirée.

3.5.5 *L'« implication¹³ des pairs »*

La dernière catégorie d'intervention est celle de l'engagement des pairs. Au travers de ses interventions, l'enseignante « reconnaît le rôle des pairs comme partenaires » pour aider l'enfant (Cloutier, 2012, p. 95). En ce sens, elle peut inviter des enfants qui seront capables de venir en aide à ceux ayant certaines difficultés dans la réalisation d'une tâche ou d'une situation de jeu.

Ainsi, nous venons de voir comment l'enseignante peut étayer le jeu des enfants et répondre à leurs besoins. Ses interventions sont nombreuses, mais nous cherchons à savoir lesquelles sont favorables au jeu des enfants. Il importe alors de s'attarder à cette piste de questionnement puisque l'enseignante a un rôle lorsque les enfants sont en train de jouer en classe. Regardons comment notre question de recherche, allant en ce sens, se formule.

3.6 La question spécifique de recherche

Une fois tous ces éléments définis, nous pouvons en venir à nous poser la question suivante: comment l'enseignante peut-elle soutenir et enrichir le jeu des enfants? Avant de poursuivre avec l'aspect méthodologique de notre recherche, voici nos objectifs qui sous-tendent cette question de recherche:

- 1) observer et décrire des situations ludiques et authentiques où le jeu des enfants se déploie;
- 2) analyser les éléments permettant d'enrichir le jeu des enfants;

¹³ « Implication des pairs » est l'expression de Cloutier (2012). Cependant, nous tenons à préciser que nous préférons utiliser l'expression « engagement des pairs » ou « sollicitation des pairs » car elles font référence au fait d'engager ou de solliciter des enfants, par exemple, en leur donnant une tâche ou un rôle à jouer, les amenant à intégrer un jeu. De toute évidence, ils ont la possibilité et la liberté d'entrer ou non dans le jeu, et ce, peu importe l'intervention de l'enseignante.

- 3) interpréter les rôles exercés par l'enseignante afin de soutenir le jeu des enfants.

Ainsi, ces trois objectifs donnent certaines balises qui nous permettront de passer à un projet de recherche concret.

Somme toute, le deuxième chapitre a permis d'élaborer des concepts en donnant certaines définitions communes. Nous avons défini ce qu'est le jeu au sens large, en nous basant sur les critères du jeu de Piaget (1976) et de Brougère (2005) et ensuite, en parlant du jeu symbolique et de sa richesse. Nous avons aussi élaboré un cadre ludique en faisant ressortir les conditions favorables au jeu des enfants. Par la suite, nous avons traité des six rôles pouvant être joués par l'enseignante dans le jeu et, finalement, du principe de l'étayage, ce qui permet aux enseignantes d'intervenir, en choisissant des interventions adaptées aux besoins des enfants. Nous verrons, dans le prochain chapitre, le type de méthodologie privilégiée dans le cadre de notre étude.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans le premier chapitre, nous avons abordé la problématique de recherche en nous questionnant sur le rôle de l'enseignante à l'éducation préscolaire dans une perspective de développement global lorsque les enfants jouent librement pour soutenir leur développement et leurs apprentissages. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons fait ressortir les caractéristiques et les critères nous permettant d'observer le jeu chez les enfants à la maternelle. Un cadre ludique a été élaboré offrant des balises conceptuelles pour observer les éléments favorables au jeu des enfants. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la sélection des situations observées dans notre investigation sur le terrain. De plus, le chapitre précédent a permis de cerner les interventions possibles afin d'étayer le jeu des enfants et de cibler six rôles pouvant être adoptés par l'enseignante pour s'intégrer dans leur scénario de jeu. Une fois ces bases conceptuelles établies et en cohérence avec la problématique, nous avons formulé la question de recherche suivante: comment l'enseignante peut-elle soutenir et enrichir le jeu des enfants? Rappelons que la problématique professionnelle exposée au premier chapitre nous offre l'occasion d'exercer un double rôle d'enseignante et de chercheuse-observatrice. Ce contexte représente un terrain fertile pour y mener une étude de type ethnographique. En première partie de ce chapitre, nous décrivons cette approche méthodologique. Dans la deuxième partie, c'est le déroulement de notre étude qui est expliqué en parlant des étapes et de la collecte des données. D'abord, commençons avec l'approche méthodologique qui a été choisie, soit l'ethnographie.

1. L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE

Dans cette première section, nous aborderons ce qu'est l'ethnographie pour mieux comprendre le choix d'une telle démarche méthodologique.

1.1 Un pas vers l'ethnographie

De manière globale, l'ethnographie est une approche permettant à tout chercheur de mieux comprendre comment un groupe ou un sous-groupe de personnes vit, et ce, en allant directement sur le terrain pour découvrir leur réalité. Selon Pepin (2010), « l'ethnographie est une discipline constitutive des sciences sociales et concourt, [...] à une meilleure compréhension de la culture partagée par des communautés ou des sous-groupes singuliers » (p. 42). Cette compréhension d'une culture vécue par un groupe se réalise principalement par un engagement en trois étapes. Il s'agit de l'observer, de la décrire et de la comprendre. En d'autres mots, lorsqu'on parle d'ethnographie, on insiste sur l'art d'observer, de prendre des notes, de les relire, de les assembler et de tirer des éléments de compréhension et d'analyse à partir des données recueillies (Céfaï, 2011). C'est ainsi qu'on arrive à comprendre la culture étudiée puisque le chercheur, qu'on nomme l'ethnographe, s'insère dans cette communauté pour mieux la comprendre et pour interpréter sa réalité. À cet égard, l'approche ethnographique rejoint nos trois objectifs de recherche.

Avant de poursuivre, il importe de préciser que l'ethnographe doit s'adapter à tous les aléas du terrain et à ses sujets (Céfaï, 2003). En participant aux activités usuelles du groupe concerné, l'ethnographe doit d'abord se faire accepter par les acteurs. Ensuite, il doit gagner la confiance et trouver sa place pour savoir quand en sortir (Céfaï, 2011). Une fois ces étapes franchies, l'ethnographe, étant un chercheur de terrain, a ses deux pieds dans la réalité qu'il désire étudier, ce qui lui permet de comprendre ce qui se passe à l'intérieur de celle-ci.

1.2 Comprendre de l'intérieur

C'est à partir de ses observations que l'ethnographe se rendra compte peu à peu de ce qui se passe à l'intérieur d'une communauté. En réalité, « l'ethnographe accèdera graduellement à des éléments, à des fragments de culture qu'il lui faudra reconstituer et réagencer en un tout qui entre dans la logique des acteurs » (Erny, 1981 dans Pepin, 2011). D'après ce que propose Pepin (2011), « comprendre de l'intérieur » est également une

manière de mettre de l'avant « ce que la situation locale contient de global ou, en d'autres termes, ce qu'il y a de général dans un contexte singulier » (p. 36). Donc, en allant directement dans leur milieu de vie, il est possible de mieux comprendre ce qui se passe entre les acteurs en observant comment ils vivent de l'intérieur. En d'autres termes, c'est une façon de mieux comprendre le monde qui se donne à voir, et ce, à partir du terrain lui-même.

1.3 Une présence prolongée sur le terrain

Comme il a été mentionné plus haut, l'ethnographe part à la rencontre du groupe à l'étude en se rendant dans son milieu de vie, ce qui l'amène à assurer une présence prolongée sur le terrain (Pepin, 2010). En fait, une présence prolongée sur le terrain « est un impératif auquel aucun chercheur ne peut se soustraire s'il veut rendre compte fidèlement du sens donné par les membres de la communauté eux-mêmes aux interactions, objets, fonctions ou institutions avec lesquels ils sont continuellement en relation » (Laplantine, 2005; Woods, 1990 dans Pepin, 2010, p. 42). Être présent sur le terrain est nécessaire puisque cette proximité avec le milieu permet de mieux comprendre la réalité de la communauté étudiée. Cet apprivoisement du terrain est bien documenté en ethnographie. Elle est faite de tâtonnements, de questionnements et d'ajustements.

Quand le chercheur décide de s'engager dans une démarche ethnographique, il fait le choix de s'appuyer sur ses observations concernant la culture étudiée, et donc, il choisit de s'adapter selon ce qu'il observe dans le milieu en question. Le travail de l'ethnographe est donc d'enquêter « sur des ordres en train d'émerger, des régularités en train de se faire, des rationalités en train de s'articuler, des légitimités en train de prendre » (Céfaï, 2010, p. 9-10). C'est pourquoi l'ethnographe est constamment en train de s'adapter à la réalité des communautés qu'il étudie. En effet, on pourrait penser que l'ethnographie est un parcours qui semble aléatoire. Il est plus juste de dire qu'en suivant une démarche ethnographique, l'objet d'étude de l'ethnographe prend forme à travers ses observations et les nombreuses descriptions qu'il rédige à la suite de celles-ci. Avant de continuer, regardons comment se fait l'observation en ethnographie.

1.4 L'observation participante

Afin d'observer ce qui se passe dans la culture, le chercheur choisit d'adopter une posture d'observateur assez bien documentée en ethnographie, soit celle d'un observateur participant. En réalité, l'observation participante « se présente bien comme une interaction proprement dite, disons une relation de face à face entre l'observateur et la (les) personne(s) observée(s) » (Piette, 1996, p. 68). Comme son nom l'indique, celui qui observe participe à son observation, ce qui veut dire que le chercheur ne reste pas en retrait pour l'effectuer. Il est plutôt dans l'action.

On peut se souvenir qu'en ethnographie c'est à partir d'un travail de terrain que le chercheur acquiert son expérience (Céfaï, 2003). Effectivement, c'est en participant à leur vie de groupe que l'ethnographe collecte des données sur son objet d'étude. Lorsqu'il fait de l'observation de type participante, « il regarde à quelles situations sont confrontées les personnes qu'il fréquente, comment elles s'y comportent, et puis il discute avec certaines d'entre elles pour connaître leurs interprétations des événements qu'il a observés » (*Ibid.*, p. 350). Regardons maintenant comment l'ethnographe rend compte de ses observations, en abordant son expérience d'écriture par l'entremise du journal ethnographique.

1.5 La tenue d'un journal ethnographique

En ethnographie, la proximité d'un travail sur le terrain demande tout un travail d'écriture qui requiert du temps (Tillard, 2011; Céfaï, 2010). Cette expérience d'écriture ethnographique se réalise par la tenue d'un journal descriptif et réflexif. L'ethnographe a donc la capacité de décrire tout ce qu'il voit et ce qu'il entend (Céfaï, 2011). En fait,

si nous lisons la description ethnographique d'une séquence d'actions ou d'événements et si elle est suffisamment saisissante, elle nous donne l'impression de vivre nous-mêmes ces actions ou ces événements, en direct, en tant que participants ou en tant qu'observateurs (Céfaï, 2003, p. 300-301).

C'est pourquoi l'ethnographe est amené à prendre de nombreuses notes de terrain et à garder une trace de ses observations. Toutes ses observations rédigées sous la forme de notes de terrain « formeront, au fur et à mesure de l'avancée de l'investigation, ce que l'on appelle communément le journal ethnographique » (Hess, 1998 dans Pepin, 2011, p. 38). Cependant, il faut bien comprendre que l'écriture dans un journal ethnographique ne s'arrête pas à une simple description des observations de l'ethnographe (Pepin, 2010). En fait, il faut plutôt essayer de mettre en évidence pourquoi celles-ci nous interpellent et en quoi elles nous aideraient à cerner et à mieux comprendre la culture étudiée (*Ibid.*).

L'écriture est fondamentale dans toute recherche de type ethnographique. L'ethnographe commence par observer la communauté étudiée pour ensuite la décrire dans son ensemble, puis finalement, il tente d'en dégager un sens. C'est par la tenue du journal que le chercheur exerce sa réflexion et sa pensée critique face aux incidents observés sur le terrain. Ces incidents sont nommés les incidents ethnographiques. Voyons comment ceux-ci sont définis.

1.6 Les incidents dits ethnographiques

En ethnographie, ces incidents sont reconnus comme étant des événements ou des situations non typiques de la culture étudiée, qui paraissent étranges au chercheur (Pepin, 2010). Effectivement, « lors de sa présence sur son terrain d'investigation, l'ethnographe sera inévitablement confronté à de multiples petits incidents » (Pepin, 2011, p. 39). Son travail de recherche consistera à aiguïser son regard de chercheur pour faire ressortir ce qui est inusité dans des situations habituelles, étant donné que les incidents ethnographiques sont reconnus pour être des données révélatrices (Pepin, 2010; Céfai, 2010). La tâche de l'ethnographe se déploie au travers des dimensions descriptive et interprétative des situations observées pour ainsi développer des explications révélatrices de son étude (Céfai, 2010; Pepin, 2010).

Ceci dit, c'est donc à la lumière de ces éléments tirés d'une telle méthodologie que s'est déroulée notre étude de type ethnographique. Comme nous voulions explorer le rôle

de l'enseignante quand les enfants jouent, nous trouvions que cette approche était adaptée pour une telle recherche. Nous verrons dans la prochaine section en quoi le recours à une approche ethnographique rejoint bien nos intentions de recherche.

2. LE DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE

Voulant étudier et documenter le rôle de l'enseignante lorsque les enfants sont en mode jeu, nous avons opté pour une étude de type ethnographique. Au fil de cette section, nous expliquerons le déroulement de notre étude en parlant d'abord de la culture étudiée.

2.1 Le jeu des enfants: une culture à explorer

Notre étude considère le jeu des enfants du préscolaire comme étant la culture à étudier. Effectivement, tout au long de notre recherche, nous cherchions à nous insérer dans la réalité des enfants de quatre et cinq ans, pour mieux comprendre comment ils jouent et de quelles façons l'enseignante peut intervenir auprès d'eux, afin de soutenir et d'enrichir leur jeu.

Comme cette étude vise à mieux comprendre le rôle de l'enseignante dans le jeu des jeunes enfants, celle-ci nécessite évidemment la présence d'enfants. Pour l'étude, ce sont dix-neuf enfants, faisant tous partie d'un même groupe-classe, qui y ont participé. De plus, considérant les besoins du milieu, il y avait deux enseignantes en interaction avec les enfants. Il convient de préciser que l'une des deux enseignantes était en formation et donc, son rôle était davantage relié à la gestion du groupe. Le nôtre, tel qu'expliqué dans le premier chapitre, consistait à concilier un double rôle, celui d'enseignante avec celui de chercheuse-observatrice.

Bien que la culture à l'étude soit le jeu des enfants du préscolaire, il convient de préciser que ce ne sont pas les enfants eux-mêmes qui ont été étudiés. Toutefois, pour assurer leur confidentialité, nous avons changé leur nom, en attribuant un prénom fictif à chacun des enfants. Ainsi, nos observations rendent compte de situations de jeu que les

enfants élaboraient à la suite de nos interventions¹⁴. Les situations de jeu sont donc au cœur de notre étude et elles constituent l'ensemble de la collecte de données. Nous reparlerons des situations de jeu plus en détail vers la fin de ce chapitre.

Notre présence prolongée sur le terrain et le temps passé auprès des enfants ont permis de développer un lien avec eux. D'ailleurs, cet élément vient rejoindre l'un des critères rattachés à une méthodologie ethnographique. Ce critère sera abordé dans le point suivant, ce qui permettra ainsi de parler du centre comme contexte pertinent pour nos observations du jeu des enfants.

2.2 Le contexte de nos observations

Notre étude s'est échelonnée sur environ six mois. Les quatre premiers mois de notre présence avec les enfants ont permis de les côtoyer et d'apprendre à bien connaître les dix-neuf enfants, favorisant ainsi le développement d'une relation d'attachement avec chacun d'eux. Comme discuté dans la problématique, à partir du tout début de l'année, nous avons dû apprendre à concilier un rôle d'enseignante et un rôle de chercheuse-observatrice. Donc, dans les premiers mois au centre d'éducation préscolaire, nous avons pris le temps de nous adapter à nos rôles, et ainsi, de créer un lien avec chaque enfant que nous côtoyions. Notre présence prolongée sur notre terrain d'étude a permis de nous familiariser avec le centre, tout en prenant le temps de voir comment les enfants jouaient et comment ils apprenaient. Après cette période d'apprivoisement, nous avons concentré nos observations et notre collecte de données sur deux mois en nous appropriant la posture d'ethnologue. Avant de poursuivre, regardons comment le centre était aménagé lors de nos observations.

¹⁴ Nous n'avons pas eu besoin de faire une demande d'évaluation au comité d'éthique de la recherche puisque nous n'étudions pas les enfants eux-mêmes. Aussi, nous n'avons pas eu besoin de demander l'autorisation des parents puisque les enfants n'étaient pas photographiés ni filmés. Toutefois, les parents ont été informés du but de ma présence auprès des enfants. Soulignons qu'après avoir effectué une démarche informelle afin de nous renseigner sur le déroulement de notre étude, c'est le président du comité d'éthique de la recherche qui nous a confirmé que nous n'avions pas besoin de compléter un formulaire de demande d'évaluation afin de réaliser cette étude.

2.2.1 *L'aménagement physique du terrain d'observation*

Les observations ont été effectuées dans un local réservé au jeu libre. En réalité, le centre possède trois locaux. Toutefois, comme la collecte des données s'est déroulée dans un seul local, nous ne parlerons que de celui-ci. Étant assez grand, ce local permettait aux enfants de choisir où et à quoi ils voulaient jouer. Étant aussi divisé par coins, il a eu deux aménagements quelque peu différents, puisqu'il était organisé selon des thèmes proposés chaque mois. Donc, étant donné que la collecte s'est réalisée sur deux mois, les données ont été amassées à partir de deux aménagements qui diffèrent légèrement selon les deux thèmes. Nous trouvons important de les décrire pour bien comprendre où s'est effectuée cette collecte. Les coins proposés dans ces aménagements étaient presque semblables. En fait, c'est davantage leur disposition qui était différente. Maintenant, regardons comment les coins étaient disposés afin de mieux comprendre les aménagements physiques de ce local.

2.2.2 *Les coins aménagés lors des observations*

Comme nous venons de le préciser, la disposition des coins étaient différente lors des observations réalisées sur deux mois. Pour le premier mois de la collecte des données, nos situations de jeu ont été observées autour du thème du corps humain. Durant ce thème deux nouveaux coins ont été spécifiquement aménagés: le coin épicerie et le coin médecin. En plus de ces deux coins, il y avait les coins habituels tels que le coin déguisement, le coin bricolage, le coin jeux de table et casse-têtes, le coin construction (qu'on appelle aussi le coin blocs), le coin lecture, le coin peinture, le coin pâte à modeler, le coin des émotions, le coin jeux symboliques et le coin bac à eau (ANNEXE A). Pour le deuxième mois consacré à nos observations, le thème travaillé en classe était le monde hivernal. L'emplacement des coins a été modifié, laissant place à de nouveaux coins touchant le thème de l'hiver. Au cours de ce mois, nos observations tournaient principalement autour de jeux reliés aux animaux polaires, faisant référence aux flocons ou encore aux igloos. Les nouveaux coins étaient ceux de l'igloo et celui du bac à eau transformé en bac à neige. Le coin pâte à modeler a été enlevé et le coin bricolage était devenu le coin des flocons de

neige. Les coins épicerie, médecin et peinture étaient semblables au mois précédent tandis que le coin déguisement, le coin construction, le coin lecture, le coin des émotions, le coin jeux symboliques, le coin jeux de table et casse-têtes ont tous été changés de place dans le local (ANNEXE B).

Nous venons d'aborder le contexte de nos observations. Dans le prochain point, le déroulement des séances d'observation sera présenté. Nous expliquerons comment le rôle d'observatrice participante a été adopté et nous expliciterons un moyen qui nous a été utile pour exercer ce rôle.

2.3 Les séances d'observation participante

En exerçant un rôle d'observatrice participante, lors de notre collecte des données, nous avons observé des situations de jeu où des enfants sont en action. Nous avons été en interaction avec ceux-ci, en adoptant différents rôles dans leurs jeux à divers moments, pour voir l'impact de nos interventions. Cependant, les enfants nous sollicitaient beaucoup pendant les périodes de jeu. En cours de route, nous avons dû nous adapter et trouver un moyen pour ne pas être sollicités constamment par tous les enfants du groupe, et ce, pour nous consacrer entièrement au jeu des enfants.

2.3.1 Un moyen pour se désengager et avoir une observation engagée

Nous avons déjà mentionné que nous travaillions en collaboration avec une enseignante en formation. Son rôle étant davantage axé sur la prise en charge du groupe, nous permettant ainsi de nous dédier au rôle de « chercheuse », au moment de nos observations. Donc, pendant les observations, les enfants savaient que s'ils avaient besoin d'aide ou s'ils avaient une demande quelconque à faire, ils devaient aller voir directement l'enseignante responsable du groupe. Il était ainsi plus facile d'être disponible et de s'intéresser presque entièrement au jeu des enfants et d'être davantage engagé dans un rôle d'observatrice participante. Pour que ce soit plus concret pour les enfants et pour les aider à s'adresser à la bonne personne au bon moment, nous avons décidé, qu'aux moments des

observations, nous porterions un « collier d’observatrice »¹⁵ (ANNEXE C). Étant coloré, il était facilement repérable pour les enfants. Ce collier a été présenté aux enfants dès le tout début des observations. Les enfants étaient au courant que lorsque nous le portions à notre cou ils devaient aller voir l’enseignante en formation pour formuler leurs demandes ou leurs questions. Ils savaient également, qu’à ces moments dédiés aux observations, ils pouvaient venir jouer avec nous, car nous étions disponibles pour les observer et interagir dans leur jeu.

Ce collier d’observatrice a été pour nous un moyen efficace et utile puisqu’il nous a permis de nous consacrer entièrement à l’observation du jeu des enfants en nous rendant disponibles pour interagir et jouer avec eux. Ceci dit, nous venons de voir comment nous sommes parvenus à réaliser nos observations selon notre contexte particulier. Nous allons voir plus concrètement, comment nous avons ciblé nos observations et comment celles-ci ont été rédigées selon une démarche ethnographique.

2.4 La collecte de données

Tel qu’annoncé plus haut, notre collecte de données comporte diverses situations de jeu. Nous parlerons, dans les prochains paragraphes, de dix situations de jeu formant l’ensemble de la collecte de données.

2.4.1 Les situations faisant l’objet de l’étude

Il a été défini plus tôt que les incidents ethnographiques peuvent être des données révélatrices dès que l’ethnographe les a observés, décrits puis interprétés (Céfaï, 2010; Pepin, 2010). C’est dans cette perspective que nous avons retenu dix situations de jeu qui seront présentées et interprétées au prochain chapitre. Nous avons choisi d’utiliser le terme « situation » au lieu du terme « incident », car une situation est un champ d’activité défini par les interactions entre un acteur et le monde qui l’entoure (De Formel et Quéré, 1999).

¹⁵ C’est ce terme qui a été utilisé avec les enfants pour parler de ce collier réservé aux observations.

Les situations sont qualitativement uniques et c'est pour cette raison qu'elles peuvent être très riches, une fois qu'elles ont été observées et analysées (*Ibid.*).

Avant de passer au prochain chapitre, nous traiterons des intentions qui ont permis de cibler nos dix situations de jeu ayant d'abord été observées pour ensuite être décrites et interprétées.

2.4.2 *Les principales intentions d'observation*

Pour « comprendre de l'intérieur » ce qui se passait dans le jeu de certains enfants, nous nous sommes dotées de critères associés au cadre ludique dont il a été question dans le chapitre précédent pour baliser nos observations.

Une des principales intentions dans le choix des situations est qu'elles sont complètement libres et initiées par les enfants. Dans cet ordre d'idées, nos dix situations d'observation rendent compte de ce que font les enfants, de leurs interactions, à quoi, avec quoi et avec qui ils jouent. Leurs activités étaient spontanées, réalisées pour le plaisir et sans règle préétablie. Le jeu n'était donc pas dirigé par les adultes. Ce premier critère rejoint les fondements théoriques exposés dans le chapitre deux sur les critères qui permettent de reconnaître le jeu dont l'intérêt, la spontanéité, le plaisir, la prise de décision.

Une deuxième intention générale a guidé nos choix sur les situations où le jeu symbolique se déployait. Ce type de jeu implique une situation de faire semblant dans laquelle les enfants inventent un scénario. L'exploration, l'imitation, les interactions et le langage sont autant d'éléments révélateurs pour comprendre la culture du jeu des enfants.

Une troisième intention est liée à l'aménagement des coins les plus susceptibles d'offrir des situations de jeu riche par la diversité et la disponibilité du matériel. Nous avons vu dans le deuxième chapitre les éléments du cadre ludique susceptibles d'influencer le jeu des enfants. Il faut préciser que cette intention relève de l'intérêt des enfants et que nous n'en avons pas fait un critère préalable mais force est de constater que les situations qui

ont retenu notre attention se déroulent indubitablement dans un lieu déterminé pour jouer et reconnu comme tel par les enfants.

Enfin une dernière intention dans le choix des situations, qui relève également de l'initiative des enfants, est notre participation dans leurs jeux. Il était primordial pour nous de ne pas diriger le jeu des enfants. C'est le plus souvent à la demande des enfants que nous avons exercé différents rôles dans leurs jeux. L'objet même de cette étude étant de comprendre comment l'enseignante peut soutenir le jeu des enfants, c'est après coup que nous en dégageons une interprétation, telle que présentée a posteriori.

Avant de poursuivre, nous avons regroupé les principales intentions d'observation dans le tableau 2.

Tableau 2

Les principales intentions d'observation pour déterminer une situation de jeu

1^{ère} intention	Où des activités complètement libres sont initiées par les enfants
2^e intention	Où le jeu symbolique des enfants est très présent
3^e intention	Où l'environnement physique est aménagé, offrant du matériel diversifié et nouveau aux enfants
4^e intention	Où les initiatives des enfants sont prises en considération

Les intentions d'observation permettent de ressortir les critères sur lesquels les dix situations de jeu ont été sélectionnées. Plus précisément, nous voulons mettre l'accent sur notre deuxième intention, car nos situations présentées dans le prochain chapitre sont très orientées sur le jeu symbolique.

Regardons avant de conclure de quelle manière nous avons conservé des traces de nos observations pour ensuite être capables de bien les décrire.

2.4.3 *La façon de consigner des notes de terrain*

Lorsque nous adoptions notre rôle d'observatrice participante, nous étions en plein dans l'action sur le terrain d'investigation. La prise de notes était donc parfois plus ardue, étant donné que nous voulions nous adonner au jeu des enfants et rester disponibles, pour intervenir aux moments opportuns. Un petit calepin de notes permettait de consigner rapidement nos observations sous la forme de mots clés. Alors, il nous était possible de garder des traces écrites de ce qui se passait dans le jeu des enfants, au moment de nos observations, afin de retranscrire le tout plus tard à la suite de celles-ci. Quand nous étions en mode description, nous prenions le temps de relire les mots clés, ce qui permettait de retranscrire toutes nos observations, rédigeant nos dix situations de jeu. Puisque nous voulions rédiger nos observations en détail, tel que préconisé en ethnographie, nous nous mettions en mode description dès que nos observations avaient été effectuées afin de les décrire le plus précisément possible.

Pour décrire nos observations, nous mettions en mots tout ce que nous observions. Les détails que nous trouvions importants étaient tous rédigés. Nous inscrivions aussi nos pistes de questionnement et d'interrogation qui nous venaient en tête, lors de la rédaction. Une fois compilées, les observations et les réflexions formaient le journal ethnographique que nous avons abordé un peu plus tôt. En fait, notre journal ethnographique comporte les observations que nous avons faites, qui sont sous la forme de situations de jeu, regroupant aussi toutes nos réflexions. Notre journal a d'abord été utilisé en format papier, jusqu'à ce que nous réalisions qu'un format électronique serait plus efficace (ANNEXE D).

Lorsque nous avons choisi d'opter pour un format électronique, nous avons rédigé nos observations et nos réflexions sous-jacentes en utilisant un seul document. Cependant, au fur et à mesure que celles-ci se compilaient, il était de plus en plus ardu de suivre le fil conducteur des situations. Le choix d'un autre format électronique s'est fait, pour éviter la surcharge des informations. Ainsi, ce changement de format nous a permis de rédiger nos situations de jeu observées selon trois niveaux: descriptif, réflexif et interprétatif. En fait, ce format nous a amenée à structurer notre démarche en trois étapes correspondant à nos

objectifs de recherche: 1) d'abord à décrire nos situations de jeu de manière détaillée; 2) réfléchir à quelques pistes d'analyse sur chacune des situations; 3) faire une lecture transversale afin de dégager certains constats de nos analyses. Ces constats sont interprétés en dialogue avec le cadre conceptuel afin de répondre à notre question de recherche.

La description, l'analyse et l'interprétation sont toutes les trois des opérations qui sont intimement liées en ethnographie. Rappelons que dans notre cadre conceptuel, les écrits consultés mettent de l'avant certains critères spécifiques qui ont un impact sur le jeu comme contexte d'apprentissage. Nous avons insisté notamment sur le jeu symbolique et sur le rôle de l'enseignante. La description de nos dix situations de jeu présente de manière contextualisée plusieurs pistes d'analyse qui rejoignent les notions théoriques de ce que nous avons identifié comme le cadre ludique. Pour chacune des situations de jeu décrites, les pistes d'analyse se retrouvent dans un encadré et elles sont identifiées par des puces. Il est possible de regrouper les interventions soulevées dans les pistes d'analyse pour dégager des catégories émergentes. Dans chacune se retrouvent plusieurs éléments qui définissent les caractéristiques reliées à la catégorie, que nous interprétons à l'aide des situations observées. Ce procédé rejoint le processus que Paillé et Mucchielli (2010) nomment les catégories conceptualisantes. Afin d'analyser les données, nous allons interpréter nos situations et dégager les caractéristiques qui les définissent. En fait, nous tenterons de les qualifier le plus valablement possible en dégageant des propriétés pour cerner chacune des catégories. La catégorie conceptualisante permet « de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (*Ibid.*, p. 233). En ce sens, c'est à partir de celles-ci que nous mettrons en lumière ce qui se passe à travers nos situations de jeu en cernant la logique et en construisant le sens. Cela nous permettra de mettre en évidence le rôle qu'exerce l'enseignante pour soutenir et enrichir le jeu des enfants.

En résumé, nous venons de voir la méthodologie privilégiée dans le cadre de notre étude. L'ethnographie, l'approche choisie, « suppose donc, pour le chercheur, d'aller à la rencontre des acteurs du groupe qu'il souhaite étudier, directement dans leur milieu de vie » (Pepin, 2011, p. 32). En fait, cette approche a d'abord permis de nous intéresser au

jeu des enfants, en observant les enfants dans un milieu de vie, un centre dédié à l'éducation préscolaire, pour mieux comprendre le jeu de l'intérieur. De plus, notre présence prolongée sur le terrain a été un contexte idéal pour nos observations puisqu'elle nous a permis de prendre le temps de connaître chacun des enfants et de voir comment ils jouaient, pour cibler des situations de jeu que nous avons pris soin de décrire. Cette tâche d'écriture ethnographique est

une activité qui demande un investissement personnel important de la part du chercheur, que ce soit en termes de temps consacré à l'écriture, à la réécriture ou encore à l'agencement des données mais aussi en termes d'engagement personnel dans l'acte de création et de compte-rendu du caractère routinier des événements observés (Pepin, 2010, p. 69).

L'écriture des situations de jeu nous a effectivement demandé du temps étant donné qu'elles ont été décrites avec précision et discutées par l'entremise d'un journal d'écriture ethnographique pour ainsi faire ressortir des pistes d'analyse pour chacune d'elles. Toutes ces situations de jeu, au total de dix, constituent l'ensemble de notre collecte des données. Celles-ci seront présentées et analysées dans le prochain chapitre.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Jusqu'à présent, rappelons-nous, nous avons élaboré, dans le premier chapitre, le problème professionnel, soit celui d'une enseignante ayant un double rôle à l'éducation préscolaire. Effectivement, le double rôle consistait à être à la fois une enseignante et une « chercheuse-observatrice ». Nous nous questionnons s'il est possible d'avoir ce double rôle lorsque nous sommes en présence avec les enfants. Par la suite, nous avons décrit des approches pédagogiques divergentes à l'éducation préscolaire; l'approche scolarisante et l'approche développementale. En réalité, nous avons élaboré davantage sur l'approche développementale qui sous-tend une pédagogie par le jeu, car c'est l'approche préconisée par le centre d'éducation préscolaire où s'est réalisée notre étude. Puis, nous avons formulé notre question générale de recherche visant à connaître le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons défini ce qu'est le jeu, en nous basant principalement sur les critères de Piaget (1976) et de Brougère (2005). Nous avons élaboré un cadre ludique, d'après les propos de Périno (2008), afin de faire ressortir les conditions favorables au jeu des enfants. Celles-ci sont au nombre de six: un lieu déterminé et reconnu pour jouer, des espaces de jeu séparés, différenciés et aménagés, des objets choisis et mis à la disposition par les adultes, un règle d'usage des lieux comportant des références aux temps de jeu, une relation d'appartenance de même que la présence d'adultes dont le rôle varie selon les espaces de jeu. Nous avons également mis l'accent sur ce que fait l'enseignante quand les enfants jouent, en abordant les rôles qu'elle peut adopter dans leur jeu, puis en explicitant ses interventions basées sur le principe de l'étayage. Enfin, nous avons énoncé notre question spécifique de recherche, qui vise à saisir comment l'enseignante peut soutenir et enrichir le jeu des enfants.

Dans le troisième chapitre, nous avons situé la méthodologie choisie dans le cadre de notre étude, soit l'approche ethnographique. Rappelons que l'ethnographie regroupe

trois étapes, soit l'observation, la description et l'interprétation. À cet égard, ces étapes ont été respectées lors de la réalisation de notre étude. D'abord, nous avons observé, adoptant une posture d'observatrice participante, le jeu des enfants. À partir de nos observations, nous avons ciblé dix situations de jeu que nous avons décrites selon une démarche d'écriture ethnographique. Nous avons interprété chacune des situations de jeu, en ciblant des pistes d'analyse qui vont nous amener à dégager des résultats de recherche. C'est ce dont nous verrons au cours de ce présent chapitre. Dans la première section, nous présenterons les dix situations de jeu observées et décrites ainsi que leurs pistes d'analyse respectives. Dans la deuxième section du chapitre, nous poursuivrons avec une analyse de ces situations, en regroupant nos résultats de recherche afin de dégager des catégories qui mettent en lumière les éléments favorables au jeu des enfants.

1. LA PRÉSENTATION DES SITUATIONS DE JEU

Dans cette section-ci, nous présentons les situations de jeu qui ont été ciblées pour nos données. Chacune de ces situations a été décrite selon une approche ethnographique et quelques pistes d'analyse émergent de leur description respective.

1.1 Les dix situations de jeu

Chacune de nos dix situations de jeu est présentée avec un titre¹⁶ et une intention d'observation permettant de mettre en lumière ce qui est analysé à la lecture de celle-ci. Une fois ces éléments mis de l'avant, nous précisons le contexte dans lequel l'observation s'est réalisée. Ensuite, il y a une description détaillée de la situation de jeu puis des pistes d'analyse sont soulevées afin de nous guider dans l'interprétation de celle-ci. Notre interprétation des situations de jeu sera faite à la suite de la présentation des dix situations de jeu. Avant de continuer, il importe de préciser que chacune de nos dix situations de jeu a été observée à une date précise, suivant un ordre chronologique. Pour chaque situation,

¹⁶ Précisons que tous les titres des situations de jeu ont été trouvés vers la fin de nos analyses, lorsque nous interprétons les pistes dégagées. Nous voulions que les titres soient parlants et qu'ils soient liés à chacune des intentions d'observation.

quelques pistes d'analyse ont été rédigées préalablement sous la forme d'un journal ethnographique. Nous avons choisi de présenter ces éléments en annexe plutôt que dans l'essai même, et ce, pour éviter d'alourdir la lecture des situations de jeu (ANNEXE D).

1.1.1 La situation de jeu #1

Titre: Un scénario qui s'élabore rapidement

Intention: Grâce à l'aménagement du coin médecin et au nouveau matériel mis en place par l'enseignante, la situation de jeu donne à voir comment quatre enfants élaborent un scénario dans le coin médecin. Ces enfants vont s'engager dans un jeu rapidement élaboré à la suite d'une mise en scène faite par l'enseignante.

Contexte: Nous sommes au retour des vacances de Noël. Certains amis¹⁷ sont fébriles, car il quitte papa ou maman après le long congé du temps des Fêtes. D'autres enfants sont bien contents de retrouver leurs amis et les enseignantes. Il y a beaucoup d'énergie dans l'air. L'enseignante¹⁸ doit rappeler aux amis les différentes règles, par exemple, d'utiliser leur petite voix pour parler en classe afin de garder un climat plus calme. Les enfants viennent de terminer leur collation et nous nous dirigeons vers le local des ateliers pour découvrir les nouveaux coins qui ont été aménagés. L'enseignante a fait plusieurs changements. Le coin maison a disparu pour faire place au coin épicerie et au coin médecin. Les autres coins (déguisement, casse-têtes et jeux de table, bricolage, blocs, émotions, peinture) sont toujours présents, mais certains ont changé d'emplacement dans le local. Les enfants sont donc curieux de voir leur tout nouveau local d'ateliers. Pour faire la découverte de ce nouveau local, l'enseignante a proposé une mise en situation ludique qui a capté l'attention des enfants. Dans le cadre de la porte, avant d'entrer dans le local, elle a demandé aux enfants de se transformer en agent secret en leur demandant ce qu'avait de particulier ce personnage. Antoine a répondu que les agents secrets avaient des lunettes d'espion. C'est alors que l'enseignante a demandé aux enfants de porter leur lunette en plaçant leurs mains de façon à former des ronds autour de leurs yeux comme des lunettes. Laurence a dit à

¹⁷ Fréquemment employé à l'éducation préscolaire, le terme « ami » réfère directement aux enfants.

¹⁸ Pour chacune des situations de jeu, quand le terme « enseignante » est utilisé, nous faisons référence à la stagiaire (enseignante en formation) présente auprès des enfants.

l'enseignante qu'elle avait un maquillage spécial lui permettant de voir dans le noir. L'enseignante a demandé comment les espions se promenaient pour ne pas se faire découvrir dans leur mission spéciale. Un ami a dit que les agents secrets devaient se faire discrets pour ne pas que personne les remarque. Donc, elle a précisé aux enfants qu'ils pouvaient uniquement regarder avec leurs yeux, donc qu'ils ne pouvaient pas toucher au nouveau matériel installé dans le local. Elle a mentionné aussi que les espions allaient se promener sur une musique d'ambiance, alors quand on entend la musique, les enfants circulent dans le local pour faire leurs découvertes et quand ils n'entendent plus la musique, ça veut dire qu'ils doivent venir rejoindre l'enseignante à la porte d'entrée du local. Une fois le jeu des espions terminé, elle questionne les enfants sur la nouveauté qui se trouve dans le local par rapport aux nouveaux coins et aux changements que les amis ont remarqués.

Petites précisions concernant les nouveaux coins: Ce qui est intéressant avec le coin médecin et le coin épicerie, c'est qu'ils sont tous deux assez grands pour accueillir plusieurs enfants en même temps. Cet aménagement permet aux enfants de s'installer au coin de leur choix sans contrainte, car il y a assez d'espace pour jouer et le matériel est disponible. Il est donc possible pour les enfants de jouer avec ce dont ils ont envie. Dans le coin épicerie, on retrouve de petites tables avec deux caisses enregistreuses, trois étagères comportant des tablettes avec de nombreux items du supermarché (fruits, conserves et contenants en plastique et des produits réels dont les emballages sont vides), trois paniers d'épicerie; deux sur roulettes et un à la main, une dizaine de sacs réutilisables, etc. Dans le coin médecin, on retrouve deux lits d'hôpital séparés par un panneau qui délimite les deux chambres, différents bébés et poupées, des instruments en quantité suffisante (certains réels comme les stéthoscopes, d'autres en plastique tels que des ciseaux, des seringues et des thermomètres), des blocs notes, etc.

Une fois que l'enseignante a donné la permission aux enfants d'aller jouer dans le coin désiré, j'ai¹⁹ remarqué que plusieurs enfants se sont dirigés vers les deux nouveaux coins; le coin épicerie et le coin médecin. Dès le début de la période, je remarque que les amis s'installent au coin de leur choix et qu'ils savent ce qu'ils ont le goût de faire. Je vois que

¹⁹ L'écriture au « je » (première personne du singulier) est utilisée, faisant référence à nous, dans notre rôle de « chercheuse-observatrice », suivant ainsi une démarche d'écriture ethnographique.

les enfants sont prêts à jouer, car je n'en vois pratiquement pas un se promener d'un coin à l'autre. Ils s'engagent rapidement dans le coin qu'ils choisissent. J'irais même jusqu'à dire que c'est la première fois où j'observe autant les enfants en action dans leur jeu symbolique. La période a duré au moins 50 minutes.

Description: Dès que tous les enfants sont installés à un coin, je regarde globalement où les enfants ont décidé d'aller jouer pour choisir avec qui je vais jouer aujourd'hui. Mon choix s'arrête au coin médecin où je vois Justine, Catherine, Joanie et Dorothée qui jouent ensemble. Je demande aux amies à quoi elles jouent. Justine me répond qu'elle est la docteure et qu'elle doit prendre soin de Catherine qui va avoir un bébé. Justine est habillée comme un médecin. Elle porte un sarrau, des gants en caoutchouc, un filet qui sert de chapeau et elle tient un stéthoscope et une seringue en plastique dans ses mains. Catherine me dit qu'elle est une maman. Elle est couchée sur un des deux lits de l'hôpital et elle a mis un gros toutou de chien sous son chandail comme si c'était un vrai bébé dans son ventre. Elle se couvre avec une couverture et me dit qu'elle va bientôt avoir son bébé. En les observant jouer, je constate que Joanie et Dorothée sont des infirmières et elles aident le médecin dans ses tâches. Joanie a une tablette avec une feuille blanche et elle fait des traits avec un crayon à la mine sur le coin du lit. Dorothée s'occupe de Catherine la patiente en lui faisant une piqûre sur un bras. Je m'assieds sur le lit de l'hôpital pour continuer de les observer dans leur jeu. Dorothée me tend un petit carnet de notes avec un crayon à la mine et elle me dit que j'allais être la secrétaire. Joanie me dit d'écrire que *le bébé est arrivé*²⁰. Dorothée et Joanie m'ont dit que j'allais être leur *assistante*. Joanie me dit d'écrire que *la maman est malade*. Je questionne Joanie: « Pourquoi la maman est malade? » Dorothée me répond rapidement que c'est *parce que son bébé est malade*. Dorothée a pris la seringue en plastique et elle a fait une piqûre sur le ventre de la maman. Catherine a retiré le toutou d'en dessous de sa jaquette. Elle tient maintenant son bébé dans ses bras. Joanie prend la seringue et fait une autre piqûre, mais sur la patte du toutou. Dorothée me dit d'écrire que *le bébé est malade*. Je lui dis: « Oh non! Mais pourquoi il est malade lui aussi? » Dorothée me dit qu'*il a une maladie aux oreilles*. Dorothée prend un petit instrument et regarde dans ses oreilles et dans sa bouche. Elle décide de lui couper les oreilles avec les petits ciseaux en plastique qu'elle trouve dans la trousse du médecin.

²⁰ Les caractères en italiques sont employés pour désigner les paroles et les expressions des enfants.

Dorothée utilise le thermomètre en plastique et elle fait semblant de prendre sa température. Elle me dit que ce n'est pas bon. Je lui demande: « Pourquoi ce n'est pas bon? » Elle me montre le résultat sur l'appareil. Je lui dis que ça s'appelle un thermomètre. Elle répète le mot *thermomètre*. Joanie dit qu'il faut appeler l'ambulance. Justine suggère d'aller chercher de la nourriture au coin épicerie pour que le bébé se sente mieux. Je vois que Justine va dans le coin épicerie et revient au coin médecin avec de œufs et du fromage. Je la questionne pour savoir ce qu'elle est allée acheter au coin épicerie. Je lui demande pourquoi elle a choisi ces deux choses-là. Elle me répond que c'est *parce que c'est bon pour la santé*. Joanie me dit que je dois aller dans la salle d'attente pour attendre l'ambulance. Je sors de la chambre d'hôpital pour me rendre dans la salle d'attente juste à côté. Je quitte ces amis pour les laisser jouer ensemble pour les dernières minutes de la période.

Quelques pistes d'analyse

- ☉☉ La proximité des deux coins semble avoir un impact sur l'élaboration du jeu des enfants.
- ☉☉ Les enfants semblent développer des scénarios de jeu plus rapidement lorsqu'ils connaissent et qu'ils sont familiers avec le matériel proposé.
- ☉☉ Les enfants débudent rapidement leur jeu à la suite d'une mise en situation qui a été proposée par l'enseignante.
- ☉☉ Quand les enfants s'investissent dans un jeu, ils prennent des initiatives et leurs actions respectives se coordonnent pour élaborer un scénario.
- ☉☉ Le fait de prendre des décisions et d'adhérer aux idées des autres enfants permet de développer un scénario de jeu commun.
- ☉☉ L'adulte²¹ saisit l'occasion pour entrer dans le jeu des enfants et profite du « bon » moment pour en ressortir.
- ☉☉ L'adulte amène les enfants plus loin en les questionnant et en leur montrant des nouveaux objets et des nouveaux mots.

²¹ Dans les pistes d'analyse, le terme « adulte » nous fait référence, en tant que « chercheuse-observatrice ».

1.1.2 La situation de jeu #2

Titre: Une intervention pour amorcer un scénario de jeu

Intention: Dans la situation, on observe que l'adulte prend volontairement part au jeu des enfants. Deux enfants ont chacun une intention de jeu, mais celles-ci sont divergentes. Ils ne veulent pas adhérer uniquement à l'une ou à l'autre de ces intentions pour créer un jeu ensemble. Les enfants savent à quoi ils veulent jouer, alors ils quittent chacun de leur côté afin de poursuivre leur propre jeu. L'adulte respecte leur choix de jeu.

Contexte: La veille, les enfants ont découvert le nouveau local de jeu. Parmi les nouveaux coins, il y a le coin épicerie et le coin médecin. Aujourd'hui, nous commençons la période de 50 minutes de jeu en présentant aux amis un nouveau tableau pour s'inscrire aux coins. L'intention de ce tableau est de soutenir les enfants dès le début de la période pour éviter de voir plusieurs enfants papillonner, sans savoir où s'installer. Le tableau sert également à limiter le choix des coins. Le fonctionnement de ce tableau de programmation est bien simple. À tour de rôle, les enfants viennent coller leur petit Arno (une image qui identifie chaque enfant et qui fait référence à Arno, un toutou oiseau qui est la mascotte du groupe) à côté de l'image du coin de leur choix. Ils peuvent par la suite changer de coin. Cela a pour but aussi de permettre aux enfants de planifier leur période de jeu.

Petites précisions concernant un ajout de matériel: Avant même de laisser les enfants choisir leur jeu pour la période, je montre aux enfants un panier de bouchons que j'ai apporté de la maison. Les bouchons sont de grosseurs semblables et sont de couleur bleue. Je leur mentionne que je ne sais pas à quoi ces bouchons peuvent servir, mais que je les laisse sur la table située au centre du local s'ils veulent les utiliser pour un usage quelconque.

Description: Je décide de m'installer, dès le début de la période, avant même que tous les enfants aient collé leur petit Arno sur le nouveau tableau, au coin épicerie. Je prends place derrière la caisse enregistreuse, sur un petit banc disponible. J'ouvre ma caisse enregistreuse, je place un panier rempli de papiers découpés à côté de celle-ci et je prends un crayon disponible sur une des tablettes du coin épicerie. C'est à ce moment que des amis arrivent dans le coin épicerie. J'aperçois Mathieu qui prend le plus gros panier d'épicerie à roulettes et se rend à côté d'une étagère du magasin. Il commence à le remplir avec

différents items disponibles. Stéphanie arrive entre temps et elle utilise le deuxième panier d'épicerie à roulettes. Elle se dirige aussi vers une étagère du coin et elle fait sensiblement la même chose; elle prend des items d'épicerie et elle remplit son panier. Jean-Sébastien arrive à son tour et il voit le petit panier d'épicerie, celui qu'on tient dans nos mains. Il se dirige vers une tablette de l'épicerie et se choisit un objet. « *Pomme!* », dit-il. Il met la pomme dans son panier. « *Yogourt!* », dit-il. Il met le contenant de yogourt dans son panier. « *Popcorn!* », dit-il. Il met la boîte de popcorn vide dans son panier. Je l'entends ainsi nommer chacun des aliments qu'il choisit de mettre dans son panier. À ce moment, Stéphanie vient me voir à la caisse enregistreuse. Je lui demande: « Vous avez terminé de faire votre épicerie, Madame? » Elle ricane et me répond que *oui*. Je prends une boîte d'œufs dans son panier, je le scanne avec le scanneur de la caisse enregistreuse et je dis « Bip! » en même temps. Je fais semblant d'écrire sur ma caisse enregistreuse, puis j'écris sur une bande de papier « œufs 2\$ », en précisant à Stéphanie que je suis en train d'écrire une facture. Pour le deuxième item, je fais exactement la même chose; je prends une boîte de biscuits, je la scanne et je dis « Bip! » en même temps. Je fais semblant d'écrire sur ma caisse enregistreuse, puis j'écris sur la facture « biscuits 3\$ ». Je suis en train de prendre un troisième item dans le panier, mais Stéphanie me l'enlève des mains en me disant que c'est elle qui *va le faire*. Elle prend donc la pomme dans ses mains, elle la scanne en disant « Bip! » à voix haute puis elle tape sur les touches de la caisse enregistreuse. Elle gribouille sur la même facture. Elle dit qu'elle *va être la caissière maintenant*. Je trouve que le moment est propice pour lui laisser le rôle de caissière. Je m'installe alors sur un autre banc disponible dans le coin pour observer ce qui se passe à l'épicerie, tout près de la caissière. Je vois que Jean-Sébastien prend l'ananas dans ses mains. Il le regarde, il touche la tige verte de celui-ci, il passe sa main sur le contour de ce fruit et il dit « *Ananas!* » puis, il l'ajoute à son panier qui commence à être bien rempli. Mathieu s'approche de la caissière avec son panier qui est complètement rempli d'aliments. En faisant rouler son panier jusqu'à Stéphanie, quelques items ronds tombent et roulent partout sur le plancher. Il se dépêche de les ramasser et les remet sur la montagne d'items. Je suis tout juste à côté de la caisse enregistreuse et je regarde Mathieu et Stéphanie. Mathieu me voit l'observer et il me dit qu'il *va faire un gâteau aujourd'hui*. Je lui demande: « Comment ça? » Il me dit qu'il *a acheté de la pâte à gâteau*, en me montrant la boîte correspondante à son achat, *du*

glaçage en me donnant le pot de crème vide et *des p'tits bonbons*, en me montrant le petit pot qui contenait de petits bonbons artificiels. Il me dit aussi qu'il va *faire un gâteau au chocolat* puis qu'on va *fêter l'anniversaire de son petit frère*. (Petite précision: Mathieu a un petit frère qui est venu au monde en septembre dernier, presque en même temps que la rentrée.) Stéphanie dit à Mathieu que *ça coûte 10 dollars tout ça*. Mathieu lui répond qu'il *n'a pas de sous, aucun sous*. Il met ses mains dans ses poches et il en ressort ses poches vides. Stéphanie va chercher le panier de bouchons que j'avais mis sur la table au centre du local, au début de la période. Elle revient avec le panier de bouchons et elle le donne à Mathieu. Elle lui dit que *c'est des sous* et qu'il doit lui *donner 10 bouchons*. Mathieu met sa main dans le panier de bouchons, il en prend une poignée, la donne à Stéphanie et il part ailleurs dans le local. C'est à ce moment que je vois Fanny dans l'épicerie. Elle s'approche de la caisse. Je vois qu'elle a un sac de magasinage réutilisable avec quelques items de l'épicerie à l'intérieur. Fanny attendait que Mathieu ait terminé de payer pour venir payer à son tour. Elle s'approche de moi et elle me demande de tenir son sac de magasinage. Dans sa sacoche en bandoulière, elle sort de petits morceaux de papier découpés pour tout payer. (Petite précision: Fanny nous avait montré sa sacoche et les billets découpés en arrivant, le matin même, car elle les a préparés à la maison et elle voulait les utiliser aujourd'hui.) Elle me dit qu'elle a *20 dollars* et qu'elle a *acheté de la nourriture pour son amie à l'hôpital*. En regardant dans son sac de magasinage, Fanny me dit qu'elle a *acheté une banane, un yogourt, une crêpe (pour son amie), des kleenex (parce que le nez coule souvent à l'hôpital) et un biberon de lait (pour son bébé qui est à l'hôpital aussi)*. Elle me dit de la suivre dans l'hôpital pour aller voir son amie et son bébé. Nous nous dirigeons donc dans le coin médecin qui est aménagé à côté du coin épicerie.

Quelques pistes d'analyse

- 👁👁 Les enfants explorent et manipulent librement le matériel offert par l'adulte.
- 👁👁 Les enfants peuvent élaborer un jeu par l'entremise du matériel disponible.
- 👁👁 Le nouveau matériel ouvert (des bouchons) suscite la créativité des enfants, les amenant à imaginer des objets manquants (des sous).
- 👁👁 Les bouchons permettent de faire avancer le jeu puisque les enfants les utilisent afin de résoudre un problème concernant un manque de matériel.

- ⊙⊙ Lorsque des enfants ont des intentions de jeu différentes, il est plutôt difficile de développer un jeu commun étant donné qu'ils tiennent à leurs intérêts. Ce sont ces intérêts qui leur permettent de s'engager plus facilement dans un jeu.
- ⊙⊙ Au plan des interactions sociales, quand deux enfants jouent et interagissent, un jeu peut se créer.
- ⊙⊙ Certains enfants peuvent d'abord observer d'autres enfants qui jouent pour ainsi les imiter et reproduire leurs actions dans leur propre jeu.
- ⊙⊙ L'adulte peut également adopter un rôle dans le jeu des enfants, ce qui permet à ceux-ci de l'imiter par la suite.

1.1.3 La situation de jeu #3

Titre: Des rôles qui se complètent dans le scénario

Intention: Au travers de cette situation, on peut observer comment quelques amis organisent leur scénario de jeu autour d'une idée précise; une amie qui est malade. Chacun des enfants occupe un rôle important, en utilisant le matériel rendu disponible par l'adulte dans le coin médecin et dans le coin épicerie. L'aménagement du coin médecin et le rôle, déterminé par une enfant et adopté par l'adulte, ont eu un impact sur les interactions entre les enfants qui ont été observés.

Contexte: Nous sommes dans la même période de jeu que la situation d'observation précédente. Fanny est venue à l'épicerie pour faire des achats qu'elle amène au coin médecin pour son amie et son bébé. Elle m'a demandé de la suivre jusqu'à l'hôpital pour jouer avec elle et ses autres amis. Comme précisé plus haut, dans le coin médecin, l'aire pour y jouer est divisé en deux parties; il y a deux chambres d'hôpital séparées par un panneau qui délimite deux espaces. Dans chacune des chambres, on retrouve sensiblement les mêmes objets pour jouer tels qu'un lit fait avec un banc roulant, un oreiller et une couverture, deux petites tables (de chaque côté du lit) où l'on retrouve une mallette du médecin contenant des instruments médicaux (des gants, des seringues en plastique, des ciseaux en plastique, des bonnets, de la ouate, des crayons, etc.), une chaise-haute et un berceau pour les bébés, des poupées, des sarraus et de vrais stéthoscopes. Devant ces deux chambres d'hôpital, on retrouve aussi une salle d'attente avec une table, des téléphones,

des tablettes de papier et des crayons qui peuvent donner aux enfants l'idée d'être des secrétaires. Ils peuvent prendre des appels et des rendez-vous téléphoniques. Il y a aussi une petite bibliothèque avec des chemises de couleur symbolisant les dossiers des patients et des livres variés.

Petites précisions concernant une activité de groupe: La veille, l'enseignante a choisi de lire l'histoire de Camille qui consulte un docteur. On a appris de nouvelles choses sur les différents instruments qu'un médecin utilise: une seringue, un stéthoscope, un pèse-personne, etc. Les enfants se questionnaient sur ce qu'était un stéthoscope, qui *a un nom bizarre*. L'enseignante est allée chercher un stéthoscope qui était au coin médecin et elle leur a montré à quoi il servait et comment il fonctionnait.

Description: En arrivant dans le coin médecin, je réalise que l'amie dont Fanny me parlait est Joanie. (Cela ne me surprend pas, car Fanny et Joanie jouent très souvent ensemble. Elles vont à la même garderie, alors elles ont une belle complicité.) Fanny sort les items qu'elle a achetés au coin épicerie et elle les donne à Joanie. Joanie est assise sur l'un des lits de l'hôpital. Elle lui dit: « *Tiens Joanie, je t'ai apporté que-que chose pour manger* ». Joanie prend le sac que lui donne Fanny et elle le dépose à côté de son lit. Fanny se dirige vers son bébé poupée qui se trouve dans une chaise-haute à côté du lit de Joanie. Elle le prend délicatement dans ses bras et elle le change de place, en l'installant doucement dans l'autre chaise-haute située de l'autre côté du lit de Joanie, à l'entrée du coin médecin. Je remarque que Fanny dit pratiquement tous ses gestes et ses actions à voix haute. Elle sort la boîte de papiers-mouchoirs vide du sac de magasinage qui se trouve tout juste à côté d'elle. Elle fait semblant de sortir un papier-mouchoir de la boîte et le tend à Joanie. Elle lui dit: « *Tiens Joanie, c'est pour ton nez qui coule* ». Joanie fait semblant de le prendre dans ses mains et elle l'approche de son nez. Fanny prend une seringue en plastique de la mallette du médecin qui se trouve sur la petite table à côté du lit de Joanie. Elle s'approche de Joanie et elle dit à voix haute: « *Je vais faire une piqûre à Joanie* ». Fanny fait une piqûre à Joanie et elle place une petite ouate à côté de la piqûre. Soudain, elle dit: « *Joanie est morte!* » À cet instant, Joanie ferme ses yeux. C'est à ce moment que les amis qui jouaient dans l'autre chambre d'hôpital entrent dans le jeu de Fanny et de Joanie. Dorothée entend ce que Fanny vient de dire et elle réagit à sa demande. Habillée avec un sarrau et un bonnet sur sa tête, Dorothée dit qu'elle *vient les aider*. Elle prend le stéthoscope qu'elle

tenait dans ses mains et elle l'installe sur ses oreilles. Dorothée l'utilise pour faire semblant d'écouter les battements du cœur de Joanie. Fanny dit tout bas « *Boum-boum! Boum-boum!* » Fanny dit alors que *Joanie n'est pas morte*. Antoine arrive à ce moment-là dans le jeu et il donne d'autres nourritures pour guérir Joanie. Il lui donne une banane. Joanie prend la banane et elle fait semblant de la manger. Justine, qui était la médecin dans la deuxième chambre de l'hôpital, prend un livre placé dans la bibliothèque de la salle d'attente. Elle s'approche de Joanie, lui tend le livre et lui dit que *c'est pour pas qu'elle s'ennuie*. Continuant de regarder les enfants en action, Dorothée s'approche de moi et me dit qu'elle a *une liste pour vérifier Joanie*. Elle me donne sa liste qui est une tablette de bois avec une feuille de papier où elle a fait des gribouillis. Elle me dit de la tenir et qu'elle va *revenir tout à l'heure*. Elle me précise que pendant qu'elle sera partie dans la chambre d'hôpital d'à côté, elle *veut que je vérifie Joanie comme l'autre fois* (qui était en fait hier, quand j'ai joué avec elle dans la chambre d'hôpital d'à côté). Elle part en me disant qu'elle va *voir son patient dans l'autre salle*. Le signal de l'enseignante est donné. Il ne reste que cinq minutes avant la fin de la période de jeu et ensuite, c'est le rangement. Je quitte donc les amis pour aller m'occuper du reste du groupe.

Quelques pistes d'analyse

- Au plan de l'aménagement physique, quand l'espace de jeu est assez grand, les enfants ont suffisamment de place pour s'installer et jouer.
- L'enseignante choisit l'emplacement et la superficie de chacun des coins, selon la disposition du mobilier et des meubles. La proximité des différents coins permet aux enfants d'utiliser le matériel disponible pour alimenter leurs divers jeux.
- Lorsque l'enseignante avise les enfants qu'il ne reste que quelques minutes à la période, ils ont tendance à prévoir une petite fin à leur jeu. Aussi, le rangement est plus facile.
- Puisque le scénario s'élabore autour d'une tragédie connue des enfants, ceux-ci unissent leurs actions afin d'arriver à un but commun.
- Certains enfants peuvent réinvestir des objets qu'ils ont appris à manipuler (par exemple, un stéthoscope). Cela permet au jeu de se complexifier.
- Des enfants qui sont habitués de jouer ensemble jouent très bien ensemble étant donné qu'ils sont à l'aise et qu'ils se comprennent à travers leurs actions.

- ☉☉ Lorsque l'enfant leader mentionne à voix haute tous ses gestes et ses actions, ça permet de guider les autres enfants dans le développement d'un jeu commun.
- ☉☉ Dans son rôle, l'adulte observe finement le jeu des enfants et accepte de prendre le rôle qui lui est attribué (cojoueuse).

1.1.4 La situation de jeu #4

Titre: Des intentions qui prennent forme

Intention: Par l'entremise de la situation, on remarque que trois amis s'installent au coin construction, mais ils ne jouent pas ensemble. Ils jouent individuellement, avec des blocs différents, mais ils travaillent sensiblement les mêmes habiletés. Au fur et à mesure que la période avance, les interactions entre les enfants font en sorte qu'un scénario commence à se développer. L'adulte encourage les initiatives des enfants et les aide à poursuivre leur jeu, selon les différents objectifs qu'ils se donnent.

Contexte: Depuis la semaine dernière, nous avons décidé d'offrir un temps plus long pour la période de jeu, et ce, chaque semaine. La période de jeu en soi dure environ 60 minutes, mais il y a environ 75 minutes qui sont consacrées dans le local afin de permettre un temps de planification, un laps de temps assez long pour jouer librement, un temps de rangement et une phase d'objectivation. Lors de cette période, mon contexte d'observation est un peu particulier. À certains moments, je veille à ce que tout se passe bien dans le local puisque l'enseignante quitte pour terminer une activité avec certains enfants tandis qu'à d'autres moments, je suis en observation et en action avec les enfants. Dans cette situation d'observation, nous sommes au début de la période, une fois que tous les enfants ont placé leur petit Arno sur le tableau d'inscription.

Ce matin, je commence la période de jeu en me plaçant au centre du local pour avoir une vue d'ensemble. Dans le coin construction, il y a Catherine, Antoine et Joanie qui y sont installés.

Petites précisions concernant l'aménagement du coin construction: Ce coin est situé près du coin épicerie et du coin médecin. On y retrouve une variété de blocs permettant aux enfants d'explorer et de combiner différents matériels. Afin d'avoir une délimitation du coin, deux étagères sont utilisées. Dans l'une d'elles, les blocs de bois y sont rangés. Ces

blocs sont de grosseurs et de formes variées (cubes, prismes, cylindres, demi-lunes, pyramides, etc.). Les trois tablettes de cette étagère sont remplies. Donc, il y a un bon nombre de blocs de bois mis à la disposition des enfants. Dans la deuxième étagère, il n'y a qu'une seule tablette utilisée pour le rangement d'un gros sac de blocs en mousse. Les blocs en mousse contenus dans ce sac sont de grosseurs moyenne et petite et ils sont de couleurs variées. On peut les empiler ou même les emboîter les uns dans les autres. Ils sont souvent utilisés par les enfants. À l'entrée du coin construction, une mallette, posée sur une petite table, contient de nombreux blocs Légos. Puis, des tapis en mousse en forme de gros casse-têtes parsèment le plancher de ce coin.

Description: Je décide de m'installer au coin construction pour la période d'aujourd'hui. Je prends place sur les tapis en mousse et j'observe ce que les enfants sont en train de faire. Je vois que Catherine est en train de manipuler les blocs de bois. Elle semble faire un château. Joanie regarde ce que le bac de blocs Légos contient. Je crois que c'est la première fois qu'elle touche à des blocs Légos. Elle regarde les petites pièces contenues dans ce bac. Elle tasse une pile de blocs avec ses doigts puis regarde dans un autre coin du bac. Elle trouve une petite figurine Légos et elle l'observe attentivement. Elle remarque que le corps du personnage Légos peut bouger; ses bras bougent, ses pieds bougent et la figurine peut se plier en deux lui permettant d'avoir une position assise. Antoine tout juste à côté de Joanie fouille lui aussi dans ce bac pour construire quelque chose. C'est à ce moment que je demande aux enfants si je peux jouer avec eux. Ils ne me répondent pas, ils sont très concentrés avec leur construction respective. Antoine me dit qu'il *cherche des roues dans le bac de Légos*. Je regarde à mon tour et je trouve une roue. Je lui donne ce morceau de Légos, mais il me dit que *ce n'est pas la bonne roue*, que *la bonne roue est pareille* comme celle qu'il a dans ses mains. Je lui dis: « Ah ok! La roue doit être plus petite ». Il me dit *oui*. J'en trouve une autre et je la lui montre. Il me dit que *c'est bon*. Il la prend dans ses mains et il me dit qu'il a maintenant *quatre roues pour construire son auto de course*. Les trois enfants sont concentrés sur leur propre construction. Ils ne regardent pas ce que les amis font à côté. Le château de Catherine devient de plus en plus grand. Il a une forme de rectangle et il serait assez grand pour accueillir un ami de quatre ou cinq ans à l'intérieur. Elle est en train d'ajouter délicatement un deuxième étage de blocs de bois. Joanie a trouvé une planche Légos dans le bac. Elle fait bouger son personnage Légos sur cette plaquette

de jeu et elle semble découvrir que ses pieds ont la capacité de se coller sur la plaquette. Elle pèse fort sur le personnage puis elle prend la plaquette et la tourne de l'autre côté. Le personnage Lègos a la tête par en bas et il ne se décolle plus de la plaquette. Joanie dépose la plaquette sur le tapis de mousse et elle se choisit un autre bloc Lègos dans le bac. Elle prend un petit rectangle de huit trous. Elle le place près de la figurine Lègos et appuie dessus pour le coller sur la plaquette. Elle prend un autre bloc Lègos. Elle choisit un emplacement beaucoup plus bas sur la plaquette et le place. Elle reste concentrée sur ce qu'elle est en train de faire. Son regard est rivé sur la plaquette. Elle semble observer ce qui se passe avec les blocs qu'elle a placés sur la plaquette. J'entends alors Catherine dire à Antoine qu'elle a *fait un gros rectangle*. Il regarde sa construction et il commence à faire rouler son auto de course sur le dessus de son château. Il laisse son auto sur le château de Catherine et se dirige vers le bac de blocs Lègos. Antoine revient avec un petit personnage Lègos qu'il a trouvé. Il l'installe dans son bolide de course et il fait un tour complet en faisant rouler son auto autour des parois du château. À ce moment, Louis revient de son activité avec l'enseignante et il demande clairement à Catherine *s'il peut jouer avec elle*. Catherine lui dit qu'*il reste des blocs à mettre sur le château*. Louis place quelques blocs de bois pour terminer le deuxième étage du château. Louis fait une suggestion à Catherine. Il lui propose de *mettre un plafond sur le château*.

La situation d'observation se termine ici pour quelques instants, car je dois m'assurer que tout se passe bien dans le local étant donné que l'enseignante quitte avec certains enfants pour continuer leur activité collective de la veille.

Quelques pistes d'analyse

- 👁👁 Le coin construction, qui est suffisamment grand et offrant différentes sortes de blocs, permet aux enfants de créer leur construction respective, selon leurs propres intérêts.
- 👁👁 Offrir un temps suffisant est favorable pour l'exploration, la manipulation ainsi que l'émergence d'un scénario de jeu, au coin construction plus particulièrement.
- 👁👁 Lorsque les enfants interagissent entre eux, ils se mettent en action et ça peut les amener à vouloir atteindre un but commun dans un jeu qui s'élabore.

- Les interactions sociales permettent aussi aux enfants de se faire, entre eux, des suggestions qui complexifieront leur jeu.
- Les demandes des enfants dans le jeu peuvent être claires ou informelles.

1.1.5 La situation de jeu #5

Titre: Du matériel qui invite à l'exploration

Intention: Cette situation illustre simplement ce que certains enfants font avec le matériel que l'enseignante met à leur disposition dans les coins qu'elle aménage. Au travers de celle-ci, il est possible de voir trois enfants explorant le matériel et l'usage qu'ils en font. L'enseignante, par le biais de l'intervention indirecte, enrichit le jeu.

Contexte: Aujourd'hui, c'est la « grosse » période de jeu de la semaine. Cela signifie donc que je porte mon collier d'observatrice. Hier, les enfants ont travaillé en équipe pour réaliser une œuvre collective avec de la peinture. L'enseignante voulait donc profiter de la période d'aujourd'hui pour inviter les équipes, chacune leur tour, à venir finaliser leur œuvre collective dans le corridor. Cela fait en sorte qu'à certains moments je ne suis pas en prise en charge des enfants, donc que je peux jouer avec eux et que je peux les observer, tandis qu'à d'autres moments, je me dois de surveiller les enfants et de veiller à ce que tout se passe bien. Lors de cette situation d'observation, je me trouve à être en prise en charge des enfants, donc j'ai une vue d'ensemble sur le local pour voir ce que les enfants font et pour m'assurer que tout est correct.

Description: L'enseignante est alors occupée avec la finalisation des œuvres collectives. Pendant qu'elle est dans le corridor avec une équipe de quatre amis, je fais un balayage visuel du local pour voir qui se trouve où et ce que les enfants font. Je constate que tous les enfants sont en action dans l'un des différents coins du local. Les enfants sont calmes et ils sont concentrés dans ce qu'ils sont en train de faire. Certains jouent ensemble, d'autres s'amuse seuls. Mon regard s'arrête d'abord sur Andréanne qui est présentement au coin épicerie. Dans le coin épicerie, il y a deux meubles contenant trois tablettes. Sur chacune de ces tablettes, il est possible de retrouver de nombreux éléments disponibles à l'épicerie. Il y a beaucoup d'objets réels, mais vides, comme des pintes de lait, des boîtes d'œufs, des contenants de détergent à lessive, des pots de yogourt, des boîtes de biscuits, etc. On

retrouve également une variété de fruits et d'aliments en plastique, par exemple, une banane, une pomme, un ananas, des boîtes de conserve, une crêpe, etc. Je vois qu'Andréanne s'amuse à ouvrir et à fermer plusieurs contenants qui sont disponibles. Elle ouvre une boîte de popcorn et elle regarde ce qu'il y a à l'intérieur. Elle la remet à sa place sur l'étagère de l'épicerie et elle prend un pot de glaçage à gâteau. Elle tente de tourner le couvercle pour l'ouvrir, mais ça ne fonctionne pas. Elle réussit à ouvrir ce contenant en tirant le couvercle vers l'extérieur. Une fois ouvert, elle sent ce qu'il contient puis elle referme le pot. Elle prend un contenant de savon à lessive et elle essaie de l'ouvrir en tournant le bouchon dans un sens. Même en essayant encore, elle ne réussit pas à l'ouvrir. Elle tourne le bouchon dans l'autre sens, et en tournant plusieurs tours, elle parvient à l'enlever. Elle met son nez proche de l'ouverture puis elle referme ce contenant de savon. Ensuite, je remarque qu'Andréanne touche à différents fruits en plastique qui se trouvent devant elle. Lorsqu'elle a la lime dans ses mains, elle l'approche de sa bouche, elle place ses lèvres directement sur le fruit en plastique et elle fait semblant de la manger. Je continue mon balayage visuel pour voir ce que d'autres enfants font et je vois Stéphanie couchée sur l'un des deux lits installés au coin médecin. Elle porte un costume qu'elle a trouvé dans le coin déguisement. Elle a une robe de princesse, un diadème en plastique et des colliers enroulés autour de son cou. D'où je suis installée, j'entends Stéphanie dire qu'elle est *une princesse malade aujourd'hui* et qu'elle a *besoin de se faire soigner*. C'est à ce moment que Jean-Sébastien s'approche de moi et me touche le ventre. Il tient un appareil photo dans sa main. Il me dit de lui *faire un sourire*. Il reprend son appareil photo avec ses deux mains et il me dit: « *Cheese!* » Voilà que l'enseignante revient dans le local avec les quatre amis ayant participé à l'œuvre collective.

Quelques pistes d'analyse

- 👁👁 Le matériel, étant disponible au coin épicerie, permet aux enfants de développer leur côté sensori-moteur. Ils explorent ce matériel par leurs divers sens (vue, goût, odorat et toucher). Aussi, les enfants manipulent activement ces objets accessibles pour découvrir comment ils fonctionnent.
- 👁👁 Les différentes sortes de matériel invitent à différents usages.
- 👁👁 Le matériel et les déguisements induisent le jeu des enfants.

- Certains enfants reproduiront des gestes simples faits au quotidien, les amenant à avoir des interactions sociales avec autrui, puisqu'ils connaissent la fonction des objets.

1.1.6 La situation de jeu #6

Titre: Du jeu symbolique qui émerge au coin des blocs

Intention: Dans cette situation de jeu, nous voyons comment l'adulte intervient à plus d'une reprise afin d'amener les enfants à poursuivre leur jeu. Ses interventions ont une incidence sur le développement du jeu puisque celui-ci devient de plus en plus complexe. Certains enfants ont des intentions claires par rapport à leur jeu respectif. Pour d'autres enfants, les intentions se développent au fur et à mesure que leur jeu progresse. L'adulte tente de respecter ces intentions lorsqu'elle intervient auprès des six enfants qui sont au coin construction.

Contexte: Nous continuons la période de jeu. L'enseignante est de retour en classe, alors je peux me remettre en observation et en action avec les enfants. Avant que l'enseignante quitte, j'étais en train d'observer ce qui se passait au coin construction. Il y avait Catherine qui construisait un château avec les blocs, Joanie qui découvrait le bac rempli de blocs Légos et Antoine qui construisait un bolide de course. Catherine a invité Antoine à se joindre à elle pour jouer. Antoine a décidé d'apporter son auto et un personnage dans le château de Catherine. Louis est revenu de l'activité collective avec l'enseignante et a suggéré à Catherine d'ajouter un plafond à son château. C'est la suite de la situation #4.

Description: Je reviens au jeu des amis qui sont au coin construction. Je leur demande: « À quoi on joue au coin des blocs? » Catherine et Antoine me disent presque en même temps qu'ils *jouent aux blocs*. Joanie est toujours autant concentrée par sa découverte des blocs Légos. Elle fouille encore dans le bac pour y trouver des blocs qu'elle ajoute à sa plaquette. Elle doit avoir une vingtaine de blocs sur sa plaquette Légos. Catherine me dit que son *château est terminé* et qu'elle *veut jouer avec les amis*. Louis propose encore à Catherine qu'on *pourrait faire un plafond*, en la regardant. Je dis à voix haute: « Oh! C'est une bonne idée ça! », en voyant que Catherine n'a pas donné de réponse à sa demande. Louis me regarde et me dit qu'il *ne sait pas quoi utiliser pour faire un plafond*. Ne voulant

pas trouver moi-même une idée pour le plafond, je lui redonne le problème pour trouver une idée. Je lui demande: « Qu'est-ce que l'on pourrait prendre pour le faire? » Il regarde autour de lui, mais ne semble pas vraiment savoir ce qu'il peut utiliser. Son regard s'arrête sur les tapis en mousse qui parsèment le plancher du coin construction. Il me dit que *l'on pourrait prendre un morceau de tapis pour le mettre sur le château*. Je lui réponds que c'est une excellente idée. J'aide Louis à détacher le morceau de casse-tête en mousse du restant du tapis. On le prend ensemble et on le place délicatement sur le château de Catherine en prenant soin de ne pas faire tomber les blocs qui sont déjà installés sur le château. Antoine reprend son auto et il la fait rouler doucement sur le toit du château. Il fait attention de ne pas mettre de pression sur son auto afin d'éviter de démolir la construction de Catherine. Catherine fouille dans le bac Légo et y trouve un bonhomme. Elle dit à Antoine qu'elle *veut trouver un autre bonhomme comme lui*, comme celui qu'elle lui montre, pour continuer de jouer.

Pendant que j'observe Catherine, Antoine, Joanie et Louis qui jouent au coin construction, Fanny vient me voir (à trois reprises) pour que j'aille jouer avec elle au coin médecin. À l'aide de son doigt, elle touche le collier d'observatrice que je porte à mon cou. Je lui dis que je suis déjà occupée pour le moment, car je joue au coin construction avec d'autres amis. Puisque c'est la troisième fois qu'elle me demande d'aller jouer avec elle et qu'elle semble déçue que je ne vienne pas, je lui suggère de se joindre à nous, pour jouer au coin des blocs, mais elle décline mon offre. Fanny me dit qu'elle *veut jouer au coin médecin*. Je lui suggère de retourner jouer au coin médecin et je lui dis que je vais venir la voir avant la fin de la période, s'il reste assez temps. Fanny se dirige donc au coin médecin pour retourner jouer avec Dorothée qui l'attend.

À ce moment, Gabrielle vient me rejoindre au coin construction et s'installe à côté de moi. Elle me regarde comme si elle attendait que je lui dise quelque chose. Je pensais qu'elle allait me dire ou faire quelque chose, mais elle ne fait rien. Elle me regarde en me souriant. Comme le bac de Légo est à ma portée, je me mets à fouiller à l'intérieur et je dis à voix haute: « Je me demande ce que je peux trouver dans ce grand bac. » C'est alors que Gabrielle se met à fouiller dans le bac avec moi. Elle me dit qu'elle a *trouvé une tête*. Je lui demande: « C'est une tête de quoi? » Elle me dit que *c'est la tête d'un bonhomme*. Je lui dis qu'il doit sûrement y avoir des pieds et des bras pour ce personnage. On cherche

alors toutes les deux les pièces manquantes pour assembler un petit personnage Lègos. Gabrielle a aussi trouvé une petite casquette dans le bac. Elle continue de chercher pour trouver d'autres pièces.

C'est maintenant Antoine qui revient près de nous et qui cherche quelque chose dans le bac de Lègos. Il me dit qu'il *cherche un volant pour faire avancer son auto plus vite*. Il commence à tasser les morceaux d'un côté du bac puis de l'autre. Il me dit qu'il *ne trouve pas de volant*. Je cherche donc un peu avec lui dans le bac de Lègos pour tenter de trouver un volant, mais malheureusement je n'en trouve pas non plus ni d'objet qui pourrait remplacer le volant qu'Antoine cherche. Je demande alors l'aide des enfants qui sont présents au coin construction afin de trouver une solution. Aussi simple soit-elle, la solution que nous suggère Catherine est que *nous pourrions faire semblant d'avoir un volant pour que l'auto avance plus vite*. Antoine semble adhérer à son idée. Il fait alors bouger son auto, en imitant la conduite de celle-ci, comme si un volant imaginaire était placé dans son véhicule. Louis s'approche d'Antoine et il lui dit qu'il *aimerait bien avoir une auto comme ça* lui aussi. Antoine ne répond pas à Louis. Il continue de faire rouler son auto sur le toit et sur les parois du château de Catherine. Je dis à voix haute: « C'est vrai qu'Antoine a travaillé très fort pour construire son véhicule. Son auto est très belle! Ça prend du temps, mais Louis, est-ce que tu aimerais en construire une toi aussi? » Louis me répond: « *Oui!* », en commençant à me nommer les pièces nécessaires à la construction de son auto, en regardant le véhicule qu'Antoine est en train de faire rouler. Antoine continue de faire rouler son auto et il s'approche de Louis. Ayant possiblement entendu Louis énumérer les pièces de son auto, il la prend dans ses mains et il lui tend son bolide de course. Antoine se porte même volontaire pour l'aider à trouver les pièces dans le bac de blocs Lègos. Antoine veut aider Louis à construire une auto comme la sienne. Il cherche avec détermination pour trouver des pièces de Lègos semblables. Les deux garçons collaborent et s'entraident pour la construction du véhicule de Louis. Je leur propose mon aide pour continuer de construire l'auto de Louis. Antoine me dit qu'il *faut trouver quatre roues pareilles*. Je cherche dans le bac en tassant moi aussi les blocs d'un côté et de l'autre. Je trouve une roue beaucoup plus grosse que celle de son auto. Je dis aux garçons: « Oh, regardez! J'ai trouvé une roue. » Antoine me répond que *ce n'est pas la bonne roue*. Je lui demande: « Ah non? Pourquoi? » Il me dit qu'*elle est trop grosse*. Je continue de regarder dans le bac et je trouve une roue

identique à celles du bolide d'Antoine. Je la donne à Louis. Il me dit: « *Merci!* » Antoine a aussi trouvé une roue. Louis commence à les assembler pour créer son auto.

Mathieu vient voir au coin construction à quoi Louis et Antoine jouent. Mathieu remarque la belle auto d'Antoine. Il dit qu'il *en veut une* lui aussi. Il se met à fouiller dans le bac de blocs Lègos. Il regarde ce que le bac contient. Il tasse les blocs une première fois d'un côté et il tasse les blocs une deuxième fois de l'autre côté. Il tombe sur la première roue que j'ai montrée à Antoine et à Louis, la roue qui était plus grosse que celles qu'ils cherchaient. Mathieu la garde proche en la plaçant à côté de lui. En continuant de tasser les blocs dans le bac, il trouve une deuxième roue. Il me les montre. Je lui dis qu'il a encore deux autres roues à trouver pour pouvoir créer son auto. Il retourne fouiller dans le bac à la recherche des deux autres roues manquantes.

C'est alors que Gabrielle me tape sur l'épaule. Elle me montre sa construction. Je vois que c'est une voiture faite avec des blocs Lègos et qu'il y a deux personnages Lègos complets (ayant une tête, des bras, des pieds et une casquette) assis à l'intérieur de la voiture. Je lui demande de m'expliquer ce qu'elle a fait. Elle me répond que *c'est une voiture de police et à l'intérieur c'est le policier et la policière*. Je lui demande pourquoi c'est un policier et une policière. Elle me répond que *c'est parce qu'ils ont un habit de police et une casquette de police*. (Petite précision: pour l'un des deux personnages, il y a bel et bien un imprimé de police sur le chandail qu'il porte. Elle a mis une casquette noire aux deux personnages. Ils sont assis l'un à côté de l'autre dans son véhicule.) Je la questionne sur ce qu'elle va faire avec sa construction. Elle ne me répond pas et elle commence à faire rouler son véhicule de police vers le château de Catherine. C'est à ce moment que l'enseignante vient voir Gabrielle pour aller terminer l'activité collective de la veille. Sur le coup, Gabrielle répond: « *Non* », mais l'enseignante lui précise que ce ne sera pas long et qu'elle pourra revenir jouer lorsque l'activité sera finie. Gabrielle quitte son jeu en apportant son auto de police avec elle. Catherine part également avec Gabrielle et l'enseignante, car elle fait partie de la même équipe. C'est alors à moi de veiller à ce que tout se passe bien dans le local pendant que l'enseignante est dans le corridor avec l'équipe. Je fais un balayage visuel dans le local pour m'assurer que tout est sous contrôle. Les amis sont tous occupés à un coin. Ils sont très calmes. Mais pendant ce temps-là, Mathieu a détruit le château de Catherine *parce que plus personne ne joue avec*. C'est ce qu'il m'a répondu après lui avoir

demandé pourquoi il avait fait tomber tous les blocs du château. Tout s'est passé très rapidement. Je n'ai pas eu le temps de lui dire qu'il ne fallait pas le détruire tout de suite, mais il était trop tard quand j'ai vu ce qui arrivait au château... Oups!

Gabrielle et Catherine reviennent ensemble de l'activité collective. Elles semblent toutes les deux très déçues de réaliser que le château est maintenant tout détruit. Catherine ne dit rien. Elle ne fait que regarder les blocs de bois éparpillés par terre. Gabrielle ne pleure pas, mais elle a les larmes aux yeux. Je leur demande ce que nous pourrions faire avec ça. Catherine me dit qu'elle va *aller jouer ailleurs*. Je la vois s'éloigner vers le coin médecin où elle va rejoindre trois autres enfants. Gabrielle me propose de *fabriquer un autre château qui va être encore plus gros*, en essuyant ses yeux. Elle dessine un grand cercle avec ses bras dans le vide pour me montrer la grosseur qu'elle désire avoir pour son nouveau château. Elle se lance dans la construction de celui-ci. Elle prend des blocs de bois et elle les dispose de manière à délimiter la base de son château qui effectivement aura la forme d'un gros rond. Elle prend deux autres blocs, un dans chaque main, et elle les place sur le deuxième étage de blocs. Elle continue ainsi à construire son château toute seule.

L'enseignante ferme les lumières pour nous annoncer qu'il ne reste qu'une minute à la période. Certains enfants commencent à ranger leur coin de jeu. Je vois qu'Antoine, Louis et Mathieu ont terminé la construction des trois véhicules, mais je manque de temps pour jouer avec eux. Je vois qu'ils font chacun rouler leur auto sur l'étagère du coin construction où sont rangés les blocs de bois. Antoine fait un trajet avec son auto, Louis suit l'auto d'Antoine avec la sienne et Mathieu suit le même chemin avec la sienne. Je leur suggère de conserver les trois véhicules, sans les détruire, jusqu'à la prochaine période de jeu, en leur proposant de les ranger sur l'une des tablettes du coin construction. Ils acceptent mon idée en rangeant les véhicules à l'endroit suggéré. Gabrielle me demande si elle *peut garder son château pour une autre fois*. Je lui dis que c'est une très bonne idée. Je demande l'attention des enfants en leur mentionnant que nous avons un message important pour eux. Lorsque les amis nous écoutent, Gabrielle dit au groupe *de ne pas détruire le château de bois*.

Quelques pistes d'analyse

- 🕒 Le temps semble avoir un impact considérable sur le jeu de construction. Le fait d'interrompre un jeu de construction donne d'autres intentions aux enfants (soit de

poursuivre la construction en ayant un nouvel objectif, soit de diminuer son intérêt envers celle-ci).

- ☉☉ Quand l'enseignante annonce la fin du jeu, certains enfants manifestent le désir de conserver leur construction pour une prochaine fois.
- ☉☉ Les enfants s'entraident en trouvant des solutions à des problèmes survenant au travers de leur jeu, et ce, en se faisant des suggestions. Lorsqu'ils sont résolus, leur jeu peut se poursuivre.
- ☉☉ En interagissant ensemble dans un jeu, les enfants se donnent des idées. Ils font des propositions à leurs partenaires et cela fait progresser le jeu.
- ☉☉ Les enfants peuvent imiter les actions des autres, ce qui leur donne de nouvelles intentions de jeu.
- ☉☉ L'adulte peut intervenir de diverses manières dans le jeu des enfants. En fait, en mentionnant à voix haute les actions qu'elle fait, elle montre aux enfants comment jouer avec les blocs. Aussi, en misant sur les propositions initiales des enfants, elle maintient les intérêts de ceux-ci dans leur jeu. Puis, elle peut aider les enfants dans leur construction respective, en précisant ce qu'il leur reste à accomplir.

1.1.7 La situation de jeu #7

Titre: Du jeu symbolique qui émerge au coin bricolage

Intention: Dans la situation de jeu, le bricolage d'une enfant lui a permis de se donner une intention de jeu futur. Pour une autre, son intention s'est développée lorsque sa création fut terminée, et ce, après avoir été en action avec le matériel qui lui était proposé. C'est à ce moment-là qu'elle a trouvé ce que sa création allait être. Son idée a également embelli celle de son amie. Quant à l'adulte, elle a tenté de comprendre les intentions des enfants pour intervenir en fonction de celles-ci. Par ses interventions, elle a essayé de soutenir les enfants; d'abord en les questionnant (trois enfants), en leur donnant une approbation (deux enfants), en lui proposant une idée (une enfant) puis en se mettant à la tâche pour en aider une (une enfant).

Contexte: Aujourd'hui, c'est le début du mois de février. Donc, nous commençons un nouveau thème avec les amis. Les thèmes sont généralement changés au début de chaque

mois, car nous présentons aux enfants le nouveau calendrier, les nouveaux coins, les nouvelles activités, etc. Les thèmes sont déterminés par l'enseignante, mais elle sollicite les enfants sur ce qu'on peut faire par rapport au thème. Par exemple, ce mois-ci, l'hiver, la neige et les animaux polaires sont abordés en groupe. L'enseignante a alors questionné les enfants sur la thématique de l'hiver, sur ce qu'on peut faire avec la neige, sur les sports d'hiver que l'on peut pratiquer, etc. En fonction des réponses des amis, de nouveaux coins ont été aménagés tels que le coin bac à neige, le coin igloo et le coin des flocons de neige, qui est en fait un coin bricolage (dans lequel on retrouve divers matériels pour bricoler (ciseau, colle, crayons de couleur en feutre, papiers recyclés, feutrine, papier de soie, brillants, ouate, etc.)), des images de flocons pour donner des idées aux amis et un espace suffisant pour faire du bricolage à plusieurs). Les autres coins restent les mêmes; coin peinture, coin construction, coin déguisement, coin épicerie, coin médecin et coin lecture. Aujourd'hui, c'est la première journée avec les nouveaux coins. Pour préparer les enfants à cette période de jeu, l'enseignante leur demande de fermer leurs yeux afin de visualiser à quel coin ils ont le goût d'aller jouer. À tour de rôle, les enfants viennent coller leur petit Arno sur le coin de leur choix et ils nomment à quoi ils vont jouer dans le coin qu'ils ont choisi. Comme ce n'est pas une période prévue à mes observations, je circule beaucoup dans le local et je réponds aux besoins des enfants.

Description: Je supervise les enfants qui font principalement de la peinture, qui jouent dans le bac de neige et ceux qui sont installés au coin bricolage. Il y a trois amies qui font des créations sur des cartons bleus au coin bricolage. Je m'assieds à la table à côté d'elles pour voir ce que les amies font au coin bricolage et pour voir comment elles utilisent le matériel mis à leur disposition. Laurence me regarde et prend un morceau de papier de soie blanc qu'elle colle sur son carton bleu. Elle me dit qu'elle est *en train de faire de la glace* pour qu'elle puisse *faire patiner des personnages*. Je lui demande de quels personnages elle me parle. Elle me répond que ce sont *des animaux qui sont à la maison*. Je lui dis: « Ah! Ok! Tu vas apporter ta patinoire à la maison pour jouer! » Elle me dit: « *Oui! Je vais jouer avec Arnaud.* » (Petite précision: Arnaud est le grand frère de Laurence, il a le même nom que la mascotte Arno, l'oiseau.) Je lui dis: « C'est une bonne idée! » Elle me précise qu'à la maison, elle va ajouter de la peinture bleue sur le papier de soie pour que la glace soit encore plus belle. Je lui dis: « C'est vrai que ce sera bien joli! » Laurence a terminé

avec le papier de soie blanc. Elle prend un bâton de colle et elle fait un rond de colle en plein milieu de son carton. Je lui demande: « À quoi est-ce que ça va servir? » Je savais qu'elle voulait ajouter des brillants sur sa création, car elle avait placé en avant d'elle tout le matériel qu'elle allait utiliser, dont le panier rempli de pots de brillants. Elle me dit: « *Ça va être encore plus beau avec des brillants, car les personnages vont glisser encore plus vite.* » Je lui suggère d'apporter des personnages de la maison le lendemain pour jouer avec sa patinoire, mais elle me répond qu'elle *aime mieux jouer à la maison avec sa nouvelle patinoire*. Je la laisse continuer sa création et je me tourne vers Charlie pour voir ce qu'elle est en train de faire. Je vois que son carton est rempli de colle liquide blanche. À certains endroits, il y a plusieurs grosses gouttes un peu partout sur sa feuille. Je la questionne: « Charlie, qu'est-ce que tu es en train de faire? » Elle me répond qu'elle *a mis de la colle partout sur sa feuille. C'est pour coller plein de choses dessus*. Je lui demande alors ce qu'elle veut coller. Elle me dit qu'elle *va mettre toutes les couleurs de brillants qu'il y a dans le panier de brillants*. Je lui dis: « Ouf! Ça va en faire des brillants! » Je regarde alors Charlie en action. Elle prend un pot rempli de poudre de brillants. Elle secoue le pot sur le dessus de sa feuille. Les brillants tombent sur un côté de sa feuille, d'autres tombent sur la table. Elle me dit: « *Ouf, ça va être très long!* » Elle me met dans les mains un autre pot de brillants et elle me dit qu'elle *veut que je l'aide à faire son bricolage*. C'est alors que j'enduis moi aussi sa feuille avec des brillants. On travaille pendant environ cinq bonnes minutes pour mettre des brillants partout sur sa feuille. Il y a maintenant beaucoup de brillants de couleurs bleue, rouge, mauve, rose et doré. Charlie me dit: « *Ok, on n'en met plus.* » Je lui demande pourquoi. Elle me dit que son *bricolage est terminé*. C'est alors que je lui demande ce qu'elle a fait. Elle me dit: « *Haaaaaaaaa!* » avec beaucoup d'expression et d'étonnement, comme si elle venait d'avoir une idée de génie. Elle me dit, en s'approchant de mon oreille, que *ça va être un ciel étoilé*. Je lui dis: « C'est vrai que ça ressemble à un ciel étoilé! » C'est alors que Dorothée, qui travaille près de Charlie, nous entend parler de ciel étoilé. Elle dit qu'elle aussi, elle *veut faire un ciel avec plein d'étoiles*. Elle précise que *ça va être beau*. Je regarde la création de Dorothée. Sur sa feuille, je vois qu'elle a collé trois boules de ouate l'une par-dessus l'autre. Les boules ne se touchent pas. Je vois que Dorothée a minutieusement fait, avec un crayon feutre bleu, deux petits points (deux yeux) et un autre petit point (un nez) sur la boule qui est collée en haut de sa feuille.

Je lui demande: « *Qu'est-ce que tu as fait toi, Dorothee?* » Elle me répond, comme si je devais savoir ce que c'était, que *c'est un bonhomme de neige*. Elle prend le pot de colle liquide blanche que Charlie utilisait et elle commence à appliquer de la colle à côté de ses ouates. Elle saupoudre sa feuille de brillants elle aussi puis elle montre ce qu'elle a fait à Charlie. Charlie lui dit: « *Oh wow! C'est vraiment très, très, très beau ce que tu as fait. C'est tout brillant comme moi.* » Je dois quitter les enfants pour aller à la salle de bain avec Jean-Sébastien.

Quelques pistes d'analyse

- ☉☉ Le matériel d'art est au service du jeu symbolique. Ce matériel ouvert (brillants et papier de soie) favorise la créativité des enfants, les amenant à planifier un jeu à faire à la maison.
- ☉☉ Au fur et à mesure que les enfants avancent leur création, ils trouvent des idées pour les poursuivre. Ces idées leur permettent de développer d'éventuels scénarios de jeu.
- ☉☉ Au plan de ses interventions, l'adulte peut pousser la réflexion des enfants afin de les amener encore plus loin dans leurs idées, en les questionnant sur la création qu'ils ont réalisée.

1.1.8 La situation de jeu #8

Titre: Du jeu symbolique qui s'improvise au coin des émotions

Intention: Même si ce n'était pas une longue période de jeu lors de cette situation, le fait que trois fillettes se soient rapidement mises en jeu montre comment les enfants reproduisent facilement les actions de la vie quotidienne et cela alimente le jeu qu'elles élaborent. Les objets disponibles et connus par les amies guident certaines actions dans leur scénario de jeu. Même si certaines fillettes s'ennuient de leur famille, le matériel qu'elles utilisent, autant des objets personnels de la maison (doudou par exemple) que des objets disponibles en classe (toutou Arno par exemple), permet aux fillettes de s'engager dans leur jeu. L'adulte constate un déroulement de jeu cohérent et remarque également les nombreuses interactions (autant verbales qu'imitées) qu'ont les fillettes entre-elles.

Contexte: C'est la suite de la période des nouveaux coins du mois de février. Ce n'est pas une période prévue à mes observations. Je circule dans le local pour principalement répondre aux demandes et aux besoins des enfants. Je regarde comment les amis jouent. Après avoir observé ce que les enfants faisaient au coin bricolage, je m'approche du coin des émotions pour voir comment ça se passe à l'intérieur de cette petite cachette. Comme ce coin est plutôt en retrait, il permet aux enfants de s'y réfugier s'ils veulent regarder la photo de leur famille ou bien serrer leur doudou dans leurs bras, lorsqu'ils s'ennuient de leurs parents. De la façon qu'il est fait, on doit s'approcher pour voir s'il y a des enfants à l'intérieur de celui-ci. Ce coin peut accueillir quelques amis seulement, car sa superficie est assez petite. Il y a trois étagères formant un carré avec le mur. Il y a des tablettes remplies de livres d'un côté, de nombreux toutous d'un autre côté, puis à l'autre extrémité, il y a une étagère avec un petit casier pour chacun des enfants. De ce même côté, il y a aussi un petit espace permettant d'accéder au coin des émotions. Dans leur petit casier, les amis peuvent ranger leur doudou ainsi que leur photo de famille. Ce coin, se voulant être d'abord un petit cocon pour gérer les émotions, est parfois utilisé comme endroit pour jouer. (Petite précision: Les trois filles qui ont été ciblées pour cette situation d'observation jouent souvent au coin des émotions, car elles, surtout Justine et Laurence, s'ennuient souvent de leur famille.)

Description: Je m'approche du coin des émotions pour voir qui se trouvent à l'intérieur de celui-ci. C'est Cécile, Justine et Laurence qui jouent ensemble. Cela ne fait même pas deux minutes que je les observe et je vois qu'elles sont déjà en action et qu'elles interagissent ensemble. J'entends Cécile dire à Justine qu'elle *doit fermer la lumière et après qu'elle peut venir dormir avec sa doudou* dans le coin des émotions. Sur un petit banc, il y a une lampe placée à la hauteur des enfants. Elle n'est pas branchée, donc elle ne fait pas de lumière, mais il y a une petite corde près de l'abat-jour pour faire semblant de l'ouvrir et de la fermer. Justine tire sur la corde pour faire semblant de fermer la lumière. Elle installe sur le sol sa doudou en l'étendant comme pour faire un lit. Elle se couche sur sa doudou en tenant très fort son toutou hérisson contre elle. Cécile est déjà installée sur le petit banc avec les yeux fermés. Laurence, voyant Justine installée pour dormir, décide de faire comme elle. Elle vient se coucher près de Justine avec sa doudou qu'elle utilise comme couverture et elle serre sa photo de famille contre son ventre. Cécile dit que *c'est la nuit* et

qu'*il faut dormir*. Les trois filles font semblant de dormir. Elles ont toutes les trois les yeux fermés et, je vois à quelques reprises, Justine qui entre-ouvre ses yeux pour voir si les deux autres filles dorment toujours. Après une sieste de 30 secondes environ, Justine dit à voix haute que *c'est le matin*. Cécile qui dormait sur le petit banc se lève rapidement, elle fait semblant d'allumer la lumière et elle roule sa doudou pour la ranger dans son petit casier. Justine et Laurence se lèvent presque en même temps. Laurence dit qu'elle *ne veut pas ranger sa doudou parce qu'elle s'ennuie de sa maman*. Justine lui dit qu'elle aussi, elle va *garder son toutou avec elle, parce qu'elle a hâte que son papa revienne la chercher*. C'est alors que Justine dit aux filles qu'elle va *sortir pour aller promener son toutou*. Je l'observe. Elle se dirige vers le coin des jeux symboliques, où elle prend une poussette disponible. Elle place délicatement son toutou hérisson dans la poussette puis elle revient vers le coin des émotions en la poussant. Ce n'est pas la première fois que Justine place son toutou dans la poussette. Elle aime beaucoup se promener de cette façon. Justine propose à son amie Cécile de la suivre. Cécile choisit un toutou princesse-sirène qui se trouve sur la tablette de l'étagère et elle le place dans ses bras, comme si elle tenait un bébé. Laurence décide de les suivre aussi avec son petit toutou girafe. Je reste où je suis et je les observe. Elles font le tour des tables placées au coin bricolage. Cécile et Laurence suivent le trajet de Justine. Justine revient à son point de départ, au coin des émotions. Elle dit aux amies qu'*on pourrait transformer ici en école*. Cécile dit: « *Oui!* » Laurence précise que *c'est une bonne idée* et elle mentionne qu'*on a besoin de Arno pour jouer*. Je vois Laurence qui se dirige vers la table à l'entrée du local où Arno passe toute la durée de la période de jeu. Elle prend Arno et son nid (un panier rempli de brindilles) dans ses deux mains et elle le ramène au coin des émotions. Elle l'installe sur le petit banc et elle reste proche de lui. Cécile se dirige vers le coin lecture. Elle revient avec un livre qu'elle place tout près de Arno. Elle s'assied en indien devant Arno, prête à l'écouter. Justine, ayant repris son toutou hérisson dans ses mains, imite Cécile et vient s'asseoir à côté d'elle. Laurence qui est assise à côté de Arno lui demande dans l'oreille: « *Qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui, Arno?* » C'est alors que Cécile répond à voix haute, en imitant la voix de Arno, qu'*on va lire une histoire*. Cécile se lève donc et va prendre place à côté de Arno. Elle reprend le livre choisi et elle fait tourner les pages en prenant soin de les montrer à Arno de même qu'à Justine et à Laurence qui sont les deux assises devant Cécile. (Petite précision: La maman de Cécile

nous a mentionné, qu'à plusieurs reprises, Cécile imite l'enseignante dans sa chambre à coucher. Elle nous a dit qu'elle aimait beaucoup jouer à l'école avec ses poupées.) Elles continuent ensemble de faire la lecture du livre à Arno. Dorothée arrive à l'entrée du coin des émotions et elle regarde ce qui se passe. C'est alors qu'elle demande aux deux enfants: « *Est-ce que je peux jouer moi aussi?* » Je les laisse jouer ensemble et je continue de faire ma tournée dans les différents coins du local.

Quelques pistes d'analyse

- ☉☉ La proximité des coins permet aux enfants d'intégrer divers matériels dans leur scénario de jeu.
- ☉☉ Au plan du matériel, lorsque celui-ci est accessible et à la portée des enfants, ils peuvent l'utiliser dans leur jeu. Également, lorsque les enfants déplacent librement le matériel d'un coin à l'autre, leurs scénarios de jeu sont de plus en plus élaborés.
- ☉☉ Les objets réconfortants (ceux qui proviennent de la maison) sont au service du jeu symbolique.
- ☉☉ Quand les enfants voient des objets qu'ils connaissent, ils ont plus de facilité à élaborer un jeu autour de ceux-ci étant donné que leur fonction est connue. En les manipulant, les enfants reproduisent des actions quotidiennes simples.
- ☉☉ Des enfants qui jouent souvent ensemble dans les mêmes coins sont habitués de développer des scénarios de jeu commun. Ils se comprennent dans leurs actions.
- ☉☉ Les enfants imitent parfois les actions des autres enfants pour être en mesure de jouer ensemble. Cela peut faire avancer leur jeu.

1.1.9 La situation de jeu #9

Titre: Une construction qui invite à la collaboration

Intention: Au travers de cette situation de jeu, les interactions sociales des enfants, entre eux ou avec l'adulte, permettent à ceux-ci de reproduire certaines actions. Les interactions permettent non seulement aux enfants d'imiter certains gestes, mais elles semblent aussi bénéfiques dans le jeu puisque les enfants en viennent à se donner des intentions de jeu lorsqu'ils interagissent ensemble. Les enfants sont amenés à faire des choix et à prendre des décisions par rapport à ce qu'ils observent des autres joueurs et cela peut donner un

sens à leur jeu. La situation de jeu donne à voir quatre amis qui interagissent ensemble et parfois avec l'adulte, ce qui fait évoluer leur jeu. L'adulte observe l'élaboration du jeu, en s'émerveillant des idées des enfants.

Contexte: Aujourd'hui, c'est la journée de la semaine où nous passons beaucoup de temps dans le local de jeu. La période dure environ 50 minutes. Les amis ont découvert hier les nouveaux coins du mois de février: le coin bac à neige (qui est un coin similaire au bac à eau, mais avec de la neige), le coin flocons de neige (qui anciennement était le coin bricolage) et un coin igloo (qui est un autre coin construction), qui est situé près du coin construction ordinaire. Dans le coin igloo, on retrouve quelques cubes de bois que les enfants peuvent déplacer comme ils veulent (assez gros pour qu'un adulte puisse s'asseoir dessus) et on peut utiliser une centaine de contenants de plastique blancs, tous rangés dans une boîte de carton, que les enfants peuvent empiler afin d'imiter des structures ayant la forme d'un igloo, d'où le nom du coin igloo.

Description: Une fois que tous les enfants se sont inscrits au coin de leur choix, je m'approche du coin igloo. Je vois que Dorothée manipule les contenants de plastique pour essayer de faire une tour. Elle prend un contenant et elle le place par-dessus un autre. Elle en prend un autre et elle fait la même chose. Elle doit avoir une vingtaine de contenants emboîtés les uns dans les autres. Je m'installe à côté d'elle sans lui parler et je regarde dans la boîte de carton pour voir combien il y a de contenants de plastique. Toujours sans porter la moindre attention à Dorothée (Dorothée ne me porte pas la moindre attention non plus), je prends une pile de contenants placés dans la boîte et je les installe autour de moi de manière à former un grand cercle autour de mon corps. Je termine une première rangée et c'est à ce moment que Dorothée me demande: « *Qu'est-ce tu fais?* » Je lui réponds que je ne sais pas encore ce que ça va être. Dorothée me regarde et me pointe le collier d'observatrice que je porte à mon cou. « *Est-ce que tu veux jouer avec moi? On peut construire un igloo géant!* », me dit-elle. Je lui dis: « Ça va me faire plaisir de jouer avec toi aujourd'hui. » En me souriant, cela me confirme qu'elle est contente que je joue avec elle. (Petite précision: Dorothée me demande, presque à chaque période de jeu, si je peux jouer avec elle. Malheureusement, ce n'est pas toujours possible pour moi. Aujourd'hui, j'ai pris le temps de jouer avec elle et elle semblait contente.) Dorothée me dit qu'*on va utiliser tous les bols de plastique pour construire un très, très, TRÈS gros igloo*. Je lui dis:

« Ouf! Ça va prendre du temps pour tout le construire! » Dorothée se met immédiatement à la tâche en allant chercher sa pile de bols de plastique qu'elle était en train d'empiler. Elle revient avec les contenants et elle commence à les placer de façon à monter un igloo. (Petite précision: La veille, en présentant le coin igloo aux enfants, l'enseignante a montré aux enfants comment les empiler de façon à créer un igloo. Elle a modélisé comment les faire tenir; mettre deux contenants de plastique par terre et en placer un autre entre ces deux-là. Elle a fait sa modélisation avec une dizaine de contenants de plastique afin de créer un petit igloo devant les enfants. Elle voulait montrer aux enfants comment créer des igloos.) Dorothée sait comment empiler les bols de plastique et elle fait un étage presque toute seule. Notre premier étage semble assez solide; les contenants de plastique sont placés comme l'enseignante l'a modélisé. À ce moment, Gabrielle et Antoine s'approchent de nous. Antoine nous demande spontanément s'il peut se joindre à nous pour jouer. Dorothée lui dit qu'il *doit nous aider à construire l'igloo*. Ayant regardé ce que nous avons fait, Antoine prend des bols de plastique dans la boîte et il les place de la même façon que nous. Gabrielle s'est également jointe à nous et elle imite ce qu'Antoine fait afin de faire avancer la construction de l'igloo. Nous sommes déjà rendus au cinquième étage de bols de plastique. Ça avance vite à quatre. La boîte de carton est bientôt vide. Je sors les derniers contenants de plastique et je les donne à Dorothée pour qu'elle les approche des amis. J'approche la boîte de carton près de l'igloo et je questionne les enfants: « *Mais qu'est-ce qu'on pourrait donc faire avec cette grosse boîte de carton?* » Gabrielle me dit spontanément que *ça va être l'entrée pour aller dans l'igloo*. Dorothée nous dit que *c'est une bonne idée et on va placer la porte là ici*. Elle montre avec son pied l'endroit où elle veut que l'entrée soit. Cet endroit se situe juste à côté de l'igloo. Je place la boîte de carton à cet endroit-là spécifiquement. Gabrielle se met à quatre pattes, elle passe dans la boîte et elle enjambe l'igloo pour entrer à l'intérieur. Joanie qui jouait au coin construction (situé tout près du coin igloo) voit Gabrielle passer dans la boîte. Elle s'approche aussitôt et elle l'imité. Ensuite, je vois Joanie qui se dirige vers le coin des jeux symboliques et elle revient à l'igloo avec trois petites figurines; une poupée Barbie, une poussette miniature avec un bébé couché à l'intérieur et une figurine de chien, qu'elle tient toutes les trois dans ses mains. Elle se replace à quatre pattes devant la boîte de carton et elle passe à l'intérieur de celle-ci, toujours avec ses figurines. Elle enjambe l'igloo en essayant de garder son

équilibre avec ses mains pleines. Elle dit à voix haute qu'*on va mettre des choses ici pour cacher les trous*. Il y a de petits espaces entre les contenants de plastique empilés. Joanie enjambe à nouveau l'igloo, elle repasse dans la boîte de carton et elle retourne au coin des jeux symboliques pour revenir avec un dinosaure et une libellule en plastique. Elle refait le même scénario; je la vois se mettre à quatre pattes en tenant ses deux figurines, elle se relève, enjambe l'igloo et elle va placer délicatement ses figurines sur l'igloo pour combler les trous. Je vois que Gabrielle observe ce que Joanie est en train de faire. Lorsque Gabrielle voit Joanie ressortir de l'igloo, Gabrielle décide de la suivre. Elles reviennent toutes les deux du coin des jeux symboliques avec des personnages plein les mains et elles tentent de passer à travers la porte de l'igloo. Après avoir rampé et avoir échappé quelques figurines, elles se penchent pour les ramasser et elles enjambent l'igloo pour placer les figurines sur celui-ci. Joanie leur trouve une place et Gabrielle aussi. Je vois que Gabrielle a gardé un petit cheval mauve dans ses mains. Je l'entends dire à Joanie qu'elle *va garder la petite pouliche pour jouer dans l'igloo*. Pendant que Joanie et Gabrielle ont fait entrer des personnages dans l'igloo, Dorothée et Antoine ont placé tous les bols pour construire l'igloo. Je vois qu'il ne reste plus de contenants de plastique. À cet instant, je leur dis: « Ouf! On a fait du bon boulot, on a travaillé très, très fort! » Dorothée confirme en disant: « *Oui, très fort!* » Je poursuis en disant: « Il n'y a plus de contenant à mettre sur notre igloo. Qu'est-ce qu'on fait maintenant? Il est tout construit. » Antoine me dit qu'il *va aller chercher encore d'autres personnages pour pouvoir jouer*. Il part au coin des jeux symboliques. Je le vois revenir avec diverses figurines; trois petits personnages, un crocodile, deux dinosaures, un morceau de bois brun en plastique. Je lui demande ce que c'est, en lui pointant et en parlant du petit bout de bois. Il me dit que *ça va servir à faire un pont entre deux trous de l'igloo*. Je laisse Antoine passer par la porte d'entrée et il entre dans l'igloo. Il dépose ses figurines et il place délicatement le morceau de bois près d'un trou. Dorothée quitte aussi l'igloo pour se rendre, elle, au coin construction. Elle rapporte cinq blocs de bois du coin construction. Elle les utilise pour continuer la construction de l'igloo. Elle place deux blocs de bois sur les bols de plastique formant l'igloo. Quand elle vient pour mettre son troisième bloc, une partie de l'igloo tombe. Elle me regarde instantanément. Je lui dis: « Mais ce n'est pas grave! On va reconstruire l'igloo. Tes blocs sont juste trop lourds pour les mettre sur l'igloo. » Dorothée se met à rire. Je vois qu'elle

regarde autour d'elle. Elle se dirige vers la porte de l'igloo et elle commence à mettre ses blocs. Elle me dit qu'elle va construire le reste de l'igloo *ici*, à l'endroit où elle s'est installée. Je lui dis: « Je crois bien que c'est une bonne idée! Tes blocs ne pourront pas tomber sur l'igloo. »

Il y a beaucoup d'interactions en même temps; Joanie et Gabrielle jouent ensemble avec les figurines pendant que Dorothee poursuit la construction de l'igloo avec des blocs de bois. Je vois que Gabrielle vient aider Dorothee à placer ses blocs de bois. Antoine a fait un autre aller-retour, mais cette fois-ci, entre le coin igloo et le coin épicerie. Il revient avec des aliments en plastique, des fruits et des légumes en plastique et une boîte de popcorn vide. Il dit aux amis qu'*on va avoir de la nourriture si on a faim*. Je dois me retirer de mon observation pour accompagner trois amis à la salle de bain pendant que l'enseignante s'occupe du reste du groupe.

Quelques pistes d'analyse

- Quand les enfants décident de se prêter au jeu, ils prennent des décisions, selon leurs propres intérêts. Ils tiennent à leurs intentions initiales de jeu.
- Un problème n'est pas vu comme une embûche dans le jeu, mais plutôt comme une étape du jeu. Les enfants arrivent à résoudre un problème en faisant des essais et erreurs.
- Les enfants s'invitent parfois dans un jeu déjà commencé par d'autres. Ils ont le goût de s'investir dans ce jeu et ils adhèrent aux idées proposées par les enfants.
- Afin de participer à une construction commune (un igloo géant), les enfants ont la possibilité d'observer pour ensuite imiter les actions des autres. Ainsi, ils savent comment collaborer à la construction collective.
- Au plan de ses interventions, l'adulte peut questionner les enfants par rapport à l'usage d'un quelconque objet (une boîte de carton vide) pour qu'ils l'intègrent au jeu s'ils le désirent. L'adulte peut manipuler du matériel (des bols en plastique) de manière à montrer aux enfants comment ils peuvent l'utiliser dans leur propre jeu.

1.1.10 La situation de jeu #10

Titre: Une construction qui favorise ou non l'adhésion au jeu symbolique

Intention: Dans cette situation de jeu, les enfants sont amenés à prendre des initiatives, à la suite des interventions de l'adulte, ce qui leur permet de développer un scénario de jeu. Les interactions et les interventions de l'adulte amènent les enfants à faire des choix quant au déroulement de leur jeu. Aussi, l'adulte fait confiance aux enfants, et ce, en respectant les décisions qu'ils prennent dans leur jeu.

Contexte: C'est encore une longue période de jeu d'environ 50 minutes. Je jouais avec les enfants avant de quitter avec trois amis pour aller à la toilette. Avant mon départ, j'observais Dorothée, Joanie, Gabrielle et Antoine qui construisait un igloo. Maintenant, je suis de retour au coin igloo.

Description: Stéphanie vient me voir et elle me dit qu'elle *vient de terminer une activité de bricolage*. Je la vois entrer spontanément dans l'igloo. Elle n'interagit pas avec les autres amis, elle regarde l'igloo et elle saute à l'intérieur de celui-ci. Elle ressort de l'igloo et elle se dirige vers la bibliothèque pour se choisir un casse-tête. Elle revient vers l'igloo et elle décide de faire un casse-tête par terre, à côté de celui-ci. À côté d'elle, je vois que Caroline vient rejoindre Stéphanie avec son propre casse-tête. Pendant ce temps, à l'intérieur de l'igloo, il y a quatre amis. Ils se promènent d'un côté puis de l'autre avec leurs petits personnages. Dorothée fait voler sa libellule d'un coin de l'igloo vers l'autre. Joanie et Gabrielle font la même chose avec de petites pouliches. Antoine a un dinosaure dans sa main et il imite son cri. « ROARH! » Il y a trop d'amis... L'un des murs de l'igloo tombe. Cela fait un très gros vacarme. Tous les regards des enfants de la classe se tournent vers nous au coin igloo. Dorothée dit alors aux amis que *c'est pas grave, on va reconstruire notre igloo et on va pouvoir le reprendre après*. Je vois que Dorothée, Joanie et Gabrielle se mettent à la tâche en remplaçant les contenants de plastique pour former à nouveau le côté de l'igloo tombé. Antoine suggère aux amis qu'*on pourrait mettre un nombre d'amis maximum dans l'igloo pour ne pas qu'il tombe encore par terre*. Il précise qu'*on pourrait être deux amis à la fois dans l'igloo*. Dorothée lui répond en disant: « *Oui, c'est une bonne idée! On va commencer avec moi et Joanie. Gabrielle va continuer de nous aider, mais de*

l'autre côté. », en lui pointant l'autre côté, à l'extérieur de l'igloo. Gabrielle change donc de côté et les trois filles continuent de reconstruire leur igloo.

Je vois qu'un toutou phoque traîne sur la table centrale du local. Un ami a dû l'avoir laissé là après avoir joué avec. Je glisse ma main à l'intérieur du toutou, car c'est en fait une marionnette. Je fais entrer ce toutou en scène et je commence à le faire parler. « Bonjour! Je suis un ami d'Arno, je m'appelle phoque. Est-ce que je peux jouer avec vous? » C'est ce que j'ai dit aux enfants en utilisant une voix plutôt masculine. Soudainement, Gabrielle dit à voix haute: « *Il faut se cacher vite! Les amis et le phoque, il faut trouver une cachette. Il y a maintenant un extraterrestre et on va se faire attaquer si on ne se cache pas!* » Je vois alors Dorothée qui court autour de l'igloo, en disant aux amis: « *Il y a des extraterrestres qui vont venir pour nous attaquer et pour nous manger!* » Je vois Joanie qui quitte vers le coin des jeux symboliques. Je pense qu'elle a eu peur du jeu des enfants. Comme je ne veux pas être l'actrice principale de leur jeu, je donne le toutou phoque à Léonie, qui vient tout juste de rejoindre le groupe d'amis. Caroline et Gabrielle placent leur oreille près de la bouche du toutou phoque pour écouter ce qu'il leur dit. Léonie dit à voix haute, comme pour faire parler le phoque, qu'il *a besoin d'un oreiller et d'une couverture pour se cacher.* Ensemble, Caroline et Gabrielle partent vers le coin médecin. Elles reviennent avec deux oreillers et deux couvertures. Elles passent par la porte d'entrée de l'igloo et elles installent deux petits lits. Léonie entre dans l'igloo et elle place le toutou phoque dans un des deux lits. Elle ressort de l'igloo. Léonie va rejoindre Dorothée qui court autour des tables dans le local, suivie d'Antoine, qui disent ensemble: « *Les extraterrestres nous attaquent!* » Je regarde le toutou phoque qui dort dans son lit. Un autre lit à côté est vacant. Je demande donc à Caroline et Gabrielle: « Mais pourquoi est-ce qu'il y a deux lits? Est-ce que le deuxième lit est aussi pour le phoque? » Gabrielle me répond: « *Moi, j'ai apporté un oreiller et une couverture pour le phoque.* » Je regarde Caroline. Elle me dit: « *Ça c'est pour moi* », en me pointant sa couverture et son oreiller. Je lui demande: « Est-ce que tu vas aller rejoindre le phoque pour lui tenir compagnie? » Elle me répond que *oui*, qu'elle va *aller dormir elle aussi dans l'igloo, car c'est bientôt la nuit et que le phoque va dormir avec elle.* Caroline se couche dans son lit puis elle ferme les yeux. Elle fait semblant de dormir pendant environ vingt secondes.

C'est à ce moment que l'enseignante nous donne le signal. Il ne nous reste qu'une seule minute pour jouer avant de ranger. Dorothée et Gabrielle viennent me voir pour me demander *si elles peuvent garder l'igloo tout construit pour continuer de jouer avec demain*. Je leur dis que c'est une très bonne idée. Je demande l'attention du groupe et je leur dis qu'on ne rangera pas l'igloo aujourd'hui, parce qu'on va continuer de jouer avec la prochaine fois. Gabrielle prend soin d'aller replacer la couverture sur le phoque *pour ne pas qu'il ait froid*. C'est ce qu'elle me dit. Caroline revient du coin lecture et elle met un livre à côté du toutou phoque. Elle me dit qu'*il va pouvoir prendre le livre avant de dormir*. On retourne aider l'ensemble du groupe à ranger les autres coins.

Quelques pistes d'analyse

- À la fin de la période de jeu, les enfants souhaitent garder leur construction (un igloo géant) pour la prochaine fois. Leur jeu se poursuit donc sur plusieurs jours.
- Quand les enfants jouent ensemble, ils prennent des initiatives ce qui permet de faire progresser leurs idées. Leur jeu peut ainsi évoluer.
- L'adulte peut suggérer à certains enfants une mission (faire parler un toutou) ce qui permet à d'autres enfants d'être impliqués dans le jeu.

Nous venons de présenter les dix situations de jeu qui sont analysées dans le cadre de notre étude. Avant de passer à la prochaine section traitant de l'analyse des résultats, nous voulons résumer les pistes d'analyse pour chacune de nos dix situations de jeu étant donné que c'est à partir de celles-ci que nous regrouperons les résultats (ANNEXE E). Ce tableau résume les pistes d'analyse que nous avons ressorties pour chacune des situations. Il sera possible de s'y référer au besoin dans la prochaine section qui présente les résultats de l'analyse sur l'ensemble des situations de jeu.

2. UNE INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES SITUATIONS: QUELQUES CONSTATS EN DIALOGUE AVEC LE CADRE CONCEPTUEL

En interprétant nos dix situations de jeu, nous souhaitons mettre en lumière le rôle que l'enseignante exerce afin de soutenir et enrichir le jeu des enfants. Pour ce faire, nous nous baserons sur les pistes d'analyse présentées plus haut et les mettrons en dialogue avec notre cadre conceptuel. Les prochains points présentent les constats dégagés de l'ensemble

des situations et visent à répondre à nos intentions de recherche. Effectivement, nos pistes d'analyse regroupent diverses interventions de l'enseignante qui permettent de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants. En les interprétant, nous dégagons cinq grandes catégories, dites conceptualisantes, selon Paillé et Mucchielli (2010), que nous avons nommées ainsi: un environnement propice au jeu, un horaire prédéterminé et un laps de temps suffisant, des interventions adaptées à chacun des enfants, des apprentissages réalisés dans le jeu et des interactions sociales bénéfiques. À titre de rappel, nous admettons qu'en organisant et délimitant l'espace et le temps, l'enseignante permet aux enfants de jouer. Regardons une première catégorie, soit celle d'un environnement physique et matériel favorable au jeu.

2.1 Un environnement propice au jeu

L'environnement que l'enseignante met en place dans sa classe est important pour que les enfants se sentent en sécurité et qu'ils jouent (Raby et Charron, 2010; Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). Comme nous l'avons défini dans le cadre conceptuel, l'environnement est l'espace physique et matériel de la classe. L'enseignante décide de la disposition et de l'aménagement du local et elle rend du matériel disponible, en le mettant à la portée des enfants pour qu'ils le manipulent et qu'ils l'utilisent dans leur jeu. Voyons comment la disposition et l'aménagement des coins amènent les enfants à élaborer un scénario de jeu.

2.1.1 Aménager un espace suffisant pour permettre de jouer à plusieurs enfants

Pour que les enfants jouent, l'enseignante doit penser à laisser assez d'espace aux enfants. L'enseignante considère la disposition des meubles lorsqu'elle veut délimiter les coins, tenant en compte que les enfants ont besoin d'un environnement assez grand pour y jouer seuls ou à plusieurs et à leur façon (Koza, 2016). D'ailleurs, c'est ce que nous avons constaté dans la situation de jeu #4, où l'aménagement du coin construction permet à tous les enfants voulant y jouer de créer leur construction respective, étant donné qu'ils ont un espace suffisamment grand pour s'installer et bâtir une construction selon leur intérêt. En fait, l'enseignante a préalablement aménagé le coin en mettant plusieurs types de blocs ce

qui nécessitait plus de place. Cela a permis à trois enfants de construire ce dont ils avaient envie, sans se marcher sur les pieds. Même s'ils ne jouaient pas ensemble au début, le fait qu'ils se soient installés à plusieurs dans ce coin a favorisé peu à peu un jeu commun. De plus, l'espace a eu un impact dans la situation #3. Le coin médecin était assez grand pour accueillir les cinq enfants qui jouaient selon leur rôle de professionnel médical. Regardons comment la disposition des coins permet l'organisation du jeu chez les enfants.

2.1.2 Choisir la disposition des coins et en faciliter la proximité

Il est intéressant de voir que la disposition des coins dans la classe a également un impact sur le jeu des enfants. Le mobilier et les meubles qui sont présents dans chacun des coins permet la délimitation de ceux-ci. Justement, la situation de jeu #3 donne à voir que la façon dont étaient disposés les meubles a permis d'accueillir les cinq enfants voulant y jouer puisque ceux-ci délimitaient la superficie du coin médecin. Donc, non seulement les enfants avaient suffisamment d'espace pour jouer à plusieurs, mais la structure logique de l'aire de jeu et l'agencement cohérent du mobilier facilitent les relations entre les joueurs (Périno, 2008).

L'emplacement des coins a également été réfléchi par l'enseignante étant donné que la proximité entre les coins est bénéfique dans le jeu des enfants. Toujours dans la situation #3, le fait que le coin médecin soit situé à côté du coin épicerie favorise l'avancement du jeu puisque les enfants utilisent le matériel de ces deux coins pour alimenter leur scénario qui se déroule au coin médecin. Une enfant va même chercher un livre qu'elle a trouvé dans le coin lecture, situé lui aussi près du coin médecin. Cela lui donne l'idée de l'utiliser comme un livre venant de la salle d'attente; un élément complémentaire au jeu qui se crée. Nous observons un impact assez semblable dans les situations de jeu #1 et #8. Dans la situation #1, le scénario se crée autour du coin médecin en y intégrant au fur et à mesure quelques items du coin épicerie. Dans la situation #8, le scénario de jeu se déroule dans le coin des émotions et progressivement, il se développe en fonction du matériel que les enfants trouvent dans les coins lecture et jeux symboliques.

Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, l'environnement comprend non seulement l'aménagement de l'espace de classe, mais aussi le matériel qui est offert aux enfants. Dans le prochain paragraphe, nous allons voir comment le matériel offert par l'enseignante a une incidence sur l'organisation du jeu choisi par les enfants.

2.1.3 Offrir aux enfants du matériel varié

Il s'avère que le matériel proposé aux enfants favorise leur développement et leurs apprentissages (Cloutier, 2012). Aussi simple soit-il, le matériel que l'enseignante choisit de mettre à la disposition des enfants permet de les rejoindre en développant les différents sens. C'est d'ailleurs ce que nous observons dans les situations #2 et #5. Les enfants sont activement dans l'exploration du matériel offert au coin épicerie. Ceux-ci explorent et ils manipulent le matériel disponible, ce qui développe leur côté sensori-moteur. Une enfant ouvre et elle ferme différents contenants. Elle les sent, allant même jusqu'à en goûter un. Les sens de l'enfant sont sollicités, soit la vue, le toucher, l'odorat et le goût. Les enfants font des apprentissages en découvrant toute la variété du matériel, d'où l'importance de le varier assez régulièrement. Gronlund (2010) précise que la rotation et l'addition de nouveau matériel alimentent l'intérêt des enfants. Les différentes sortes de matériel mis à leur disposition invitent à différents usages.

2.1.4 Mettre le matériel à la disposition des enfants

En réalité, les enfants sont intrigués par le matériel qui leur est proposé. Ils veulent découvrir ce matériel accessible dans chaque coin et petit à petit, ils le réinvestissent dans le jeu. C'est ce que nous constatons au travers de la situation de jeu #2. Le scénario d'une maladie que l'on veut guérir progresse puisqu'elle ramène des aliments du coin épicerie au coin médecin. C'est sensiblement la même chose que témoigne la situation #8. Le matériel étant accessible au coin des jeux symboliques était utilisé par une enfant qui joue au coin des émotions, et ce, afin de l'utiliser dans son jeu pour le faire avancer et le rendre plus concret. « La présence indispensable d'objets comme supports du jeu confère à cette activité l'une de ses plus intéressantes particularités car le faire semblant se bâtit et s'étaye

sur le « pour de vrai » » (Périno, 2008, p. 49). En rendant le matériel accessible et disponible, les enfants peuvent l'utiliser librement en l'intégrant dans leur jeu. En le déplaçant d'un coin à un autre, il est possible pour les enfants de suivre leurs idées de jeu selon le matériel qu'ils trouvent dans les différents coins. Regardons comment la polyvalence du matériel a une incidence sur le déroulement du jeu des enfants.

2.1.5 Miser sur du matériel polyvalent

Quand nous parlons de matériel polyvalent, on fait référence à du matériel que les enfants peuvent déplacer n'importe où et pour différents usages. L'enseignante comprend qu'il est bénéfique pour les enfants de déplacer le matériel d'un coin à l'autre, en leur permettant ainsi de l'utiliser librement et selon leurs intérêts, ce qui fait progresser leur jeu. La situation de jeu #9 met l'accent sur le fait que le matériel proposé dans les autres coins peut guider les actions des enfants et, par le fait même, cela alimente le scénario de jeu qui se développe. Au travers de la situation, on constate que la polyvalence du matériel disponible au coin épicerie, au coin construction et au coin des jeux symboliques permet aux enfants d'organiser leur jeu au coin igloo puisqu'ils ramènent dans ce coin des blocs de bois et de petites figurines qui seront utilisés lorsque l'igloo sera construit. La situation #8 montre que le scénario de jeu des trois fillettes est de plus en plus élaboré puisqu'elles utilisent le matériel des autres coins pour imiter des actions quotidiennes courantes. C'est pourquoi il importe de permettre aux enfants d'utiliser le matériel qui leur est accessible et disponible ailleurs que dans le coin où ils jouent.

On reconnaît que le matériel polyvalent peut induire le jeu des enfants, mais aussi les déguisements qui sont disponibles en classe. Dans la situation de jeu #5, on remarque qu'un costume de princesse guide le jeu d'une enfant qui se déplace au coin médecin. En étant vêtue de cette robe de princesse, cela l'incite à adopter ce personnage et devient une princesse malade. Le déguisement de princesse polyvalent est donc au service de son jeu. Il sera question, dans les prochains paragraphes, du principe de familiarité du matériel qui est proposé par l'enseignante.

2.1.6 Proposer aux enfants du matériel familier

Le mobilier et les accessoires disposés selon une logique « réaliste » conformément aux situations vécues par les enfants dans leur vie quotidienne influence le jeu. « La logique des matériels soutient alors la logique enfantine, ce qui permet de rester dans les rôles adoptés par les joueurs, de les approfondir tout en allongeant les temps de jeu » (Périno, 2008, p. 117). Jusqu'à présent, nous avons traité de certaines caractéristiques du matériel, soit sa variété, sa disponibilité et sa polyvalence. Nous ressortons une autre caractéristique du matériel qui est sa familiarité. C'est ce que nous observons dans les situations de jeu #1 et #2, où un scénario de jeu s'est organisé rapidement, car les enfants connaissaient bien le matériel accessible. Effectivement, dans le coin médecin, les instruments et les outils médicaux proposés sont connus des enfants, donc ils les intègrent dans leur jeu, créant ainsi un jeu se rapprochant de la réalité, en imitant des rôles de professionnels de la santé. Dans le coin épicerie, il est question des aliments et des produits familiers aux enfants. Le fait de jouer avec des items vendus à l'épicerie qu'ils connaissent bien les amène à trouver des idées de jeu à partir de ceux-ci. De manière générale, avec des matériels tels que des fruits en plastique, de vrais aliments, des assiettes, des cuillères, des balais ou autres, les enfants s'adonnent à des jeux de faire semblant et non à des jeux de type logique (Baillargeon et Thériault, s.d.).

Il peut être aussi pertinent de proposer aux enfants des objets qui ont une fonction spécifique, car ils savent à quoi ils servent et comment les manipuler, et donc, ils peuvent facilement les intégrer dans leur jeu. Dans la situation de jeu #5, l'appareil-photos permet à un enfant d'interagir avec les autres, car il sait comment fonctionne cet objet. Il l'utilise comme il le connaît dans la vie courante et les autres enfants comprennent à quoi il est en train de jouer. Aussi simple que cela puisse paraître, l'enfant le manipule comme étant un vrai photographe, en reproduisant des gestes simples, et c'est ce qui lui permet d'entrer en relation avec autrui. Le fait d'offrir du matériel qui a une fonction connue des enfants leur permet de l'utiliser adéquatement et nous réalisons que cela favorise leur jeu. Aussi, nous constatons que des objets réels permettent d'imiter facilement des actions quotidiennes. À travers la situation de jeu #8, les enfants élaborent rapidement un scénario autour d'objets

qui leur sont familiers. Les objets connus tels qu'une lampe, une poussette ou un livre par exemple, amènent les enfants à reproduire des actions simples qui alimentent le jeu. Dans cette même situation, les enfants intègrent des objets provenant de la maison dans leur jeu et cela le rend plus élaboré. C'est pourquoi nous pouvons dire que les objets réconfortants sont au service du jeu symbolique. Une autre caractéristique du matériel influence la créativité dans le jeu.

2.1.7 Susciter la créativité par du matériel ouvert

Même s'il est intéressant de proposer du matériel qui a une fonction connue, il est tout aussi pertinent d'offrir du matériel ouvert qui favorise la créativité des enfants. En ce sens, nous donnons le qualificatif « ouvert » à tout matériel n'ayant pas une fonction déjà définie. Par exemple, nous pensons à des bouchons, des boutons, de la ficelle, etc. Le fait de proposer ce type de matériel donne l'opportunité aux enfants de l'explorer de multiples façons et de l'utiliser à diverses fins (Makovichuk, Hewes, Lirette et Thomas, 2014). À travers la situation de jeu #2, une enfant utilise des bouchons de plastique afin de les transformer en pièces de monnaie dans son rôle de caissière. Dans la situation de jeu #7, c'est du matériel d'art, considéré comme du matériel ouvert, qui favorise le jeu symbolique des enfants. La créativité est sollicitée au coin bricolage dans une scène d'hiver que l'enfant produit avec des brillants. Il est important d'encourager chaque enfant à développer sa créativité et son imagination en inventant des situations imaginaires, en s'inventant des rôles, en attribuant des fonctions à des objets, etc. (Cloutier, 2012). Ainsi, nous pouvons penser à du matériel qui incite à la créativité et qui amène les enfants à effectuer des transformations. Aussi, il est possible de transformer avec eux les fonctions du matériel (*Ibid.*).

Somme toute, nous venons de voir qu'un environnement est propice au jeu grâce à l'aménagement des coins et d'un espace assez grand pour accueillir plusieurs enfants en même temps et à la proximité d'entre eux. En plus de cela, l'environnement se caractérise par tout le matériel varié, polyvalent, familier et ouvert mis à la disposition des enfants.

Il semble que l'organisation logique d'un environnement, la variété, la quantité et la complexité d'un matériel éducatif accessible contribuent à l'activité jeu et donc au développement global de l'enfant. Ces critères sont à considérer lorsque l'on planifie des environnements en classe maternelle (Thériault, 1993, n.p.).

Ces aspects relèvent de l'organisation spatiale que l'enseignante met en place pour soutenir le jeu des enfants. En réalité, leur jeu est lié au contexte et est une coconstruction avec l'adulte (Brogère, 2005). En tenant compte de l'environnement physique de la classe, l'enseignante soutient indirectement le développement et l'élaboration du jeu des enfants. Justement, « la qualité du jeu ne résulte pas de la pure créativité enfantine mais de l'aménagement et des propositions en termes d'environnement matériel » (Rayna et Brogère, 2010, p. 208). Quant à l'organisation temporelle, elle est aussi vue comme une condition favorable au jeu. En fait, les enfants ont besoin de temps pour jouer (Laperrière et Marinova, 2016; Raby et Charron, 2010). Dans la section suivante, nous ferons état de notre deuxième catégorie qui fait référence à l'aspect temporel d'une classe préscolaire.

2.2 Un horaire prédéterminé et un laps de temps suffisant pour jouer

Comme il a été énoncé dans le cadre conceptuel, le temps est l'une des conditions favorables au jeu. En réalité, l'horaire et le temps consacré au jeu sont des éléments qui se doivent d'être considérés par l'enseignante, car elle a un contrôle sur ceux-ci (Thériault et Doucet, 2010; Raby et Charron, 2010). Dans sa classe de maternelle, l'enseignante décide quelle place elle fait au jeu, et ce, en laissant aux enfants du temps pour jouer. D'après les propos de Baillargeon (2005), un minimum de 30 minutes seraient nécessaires pour qu'ils puissent avoir le temps de jouer, une fois qu'ils ont choisi où ils voulaient jouer et à quoi. Également, pour les enfants qui veulent jouer avec les blocs, le temps consacré au jeu doit être plus élevé étant donné qu'ils doivent d'abord construire quelque chose avant de jouer avec leur construction (Thériault et Doucet, 2010). Au fil des prochains paragraphes, nous allons parler d'un déclencheur ayant permis aux enfants de jouer rapidement, d'un laps de temps nécessaire pour se mettre en mode de jeu, de la durée du jeu en soi de même qu'un signal annonçant la fin de la période de jeu.

2.2.1 Proposer un déclencheur au jeu des enfants

Ici, le terme déclencheur fait référence à un jeu ayant été initié par l'enseignante. Il est possible de retrouver ce déclencheur dans la situation de jeu #1. En analysant celle-ci, nous avons été surpris de constater que la période de jeu a débuté très rapidement. En fait, après quelques minutes seulement, les enfants étaient déjà en train de jouer dans leur coin choisi. Le fait de jouer aux espions secrets au tout début de la période pour découvrir les nouveaux coins a permis aux enfants de s'installer dans leur jeu plus rapidement par la suite. Cette mise en scène proposée par l'enseignante a été un déclencheur stimulant, car les enfants se sont mis rapidement en mode jeu au retour des vacances.

2.2.2 Planifier un temps pour se mettre en mode jeu

Comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt, il est important de laisser un laps de temps suffisant aux enfants pour que ceux-ci puissent jouer. À partir de la situation #2, un tableau d'inscription a été intégré au début de la période de jeu afin d'aider les enfants à visualiser où ils voulaient aller jouer et à mieux planifier leur début de jeu. Cette idée de l'enseignante a permis aux enfants de choisir dans quel coin ils voulaient s'installer, donc de se donner une première intention de jeu et ensuite les enfants pouvaient élaborer un jeu de leur choix. Ainsi, ils arrivaient à se mettre en mode jeu.

Dans la situation de jeu #4, où trois enfants jouent individuellement avec des blocs différents, nous constatons que la période de jeu était assez longue, offrant aux enfants un temps suffisant pour l'exploration des blocs, la manipulation de ceux-ci et l'émergence de leur jeu respectif qui petit à petit s'associeront pour créer un scénario de jeu commun, qui se déroulera autour d'un château. Aussi, dans la situation de jeu #6, nous pouvons réaliser l'impact du temps sur le jeu de construction. Pour commencer, les enfants vont construire leur matériel, soit leur personnage, leur véhicule ou leur château, afin de scénariser le jeu, pour ensuite jouer avec celui-ci et ensemble, créer leur scénario de jeu. Cela requiert donc plus de temps et plus d'entraide aussi d'où l'importance de laisser le temps aux enfants de jouer.

2.2.3 Prévoir suffisamment de temps pour jouer

À partir de la situation de jeu #4 et les suivantes, de plus longues périodes de jeux ont été mises à l'horaire pour que les enfants aient suffisamment de temps pour jouer. Les périodes plus longues duraient 75 minutes, donnant le temps d'utiliser le tableau au début de la période, pour que les enfants s'inscrivent et visualisent leur éventuel jeu, qu'ils aient suffisamment de temps pour jouer et que nous prenions le temps de bien ranger à la fin de la période. Avant de prévoir ces plus longues périodes de jeu, nous avons remarqué que le rangement était plus difficile pour les enfants. Ils avaient plus ou moins le goût de ranger, possiblement parce que les périodes de jeu étaient trop courtes et ils continuaient de jouer au lieu de ranger. Avec une période plus longue, les enfants avaient plus de temps pour le jeu et donc, le rangement se faisait plus facilement. Aussi, toujours à partir de la situation #4, l'enseignante donnait un signal aux enfants pour annoncer la fin de la période. Dans le paragraphe suivant, nous verrons comment ce signal favorise le jeu des enfants.

2.2.4 Signaler à l'avance la fin du temps de jeu

Lorsque la période de jeu tirait à sa fin, l'enseignante prenait le temps d'aviser les enfants qu'il ne restait que quelques minutes (d'une à cinq minutes) pour jouer. Dans la situation de jeu #3, l'enseignante a annoncé aux enfants qu'il leur restait cinq minutes à la période de jeu, ce qui leur a permis de terminer le jeu entrepris dans le coin médecin en prévoyant une fin de scénario dans la salle d'attente. Dans la situation #6, l'enseignante a décidé de fermer les lumières en signalant aux enfants qu'il ne restait plus qu'une minute pour jouer. Certains enfants ont alors demandé à l'enseignante s'ils pouvaient garder leur construction, soit trois bolides de course et un château, pour rejouer une prochaine fois. Dans la situation de jeu #10, c'est un peu la même chose que nous observons. Le signal donné par l'enseignante donne l'idée à quelques enfants de conserver leur igloo afin de le poursuivre le lendemain. Le fait de vouloir conserver leur construction permet au scénario de jeu de se poursuivre sur plusieurs jours.

Bref, ce facteur temps s'avère une condition favorable au jeu et l'enseignante doit le considérer lorsqu'elle planifie son horaire de jeu en classe. En effet, l'organisation et le respect du temps sont des variables importantes qui doivent préoccuper autant que l'espace et l'environnement dans le cheminement de l'enfant (Thériault et Doucet, 2010). Le temps qu'elle laisse au jeu lui permet également d'observer comment les enfants jouent et ainsi, mieux intervenir dans leur jeu. Dans les prochains paragraphes, nous allons voir comment l'adulte intervient pour soutenir et enrichir le jeu des enfants. Ses interventions font partie de la troisième catégorie conceptualisante.

2.3 Des interventions de l'adulte adaptées au jeu de chaque enfant

Comme défini dans le cadre conceptuel, la présence de l'adulte dans le jeu est une autre des conditions favorables. En effet, l'adulte occupe un rôle important dans le jeu des enfants (Périno, 2008; Baillargeon, 2005). En assurant une présence sécurisante en classe, cela permet aux enfants de se sentir en confiance et ils peuvent ainsi se prêter au jeu (Raby et Charron, 2010). Lorsque les enfants sont en action, l'adulte peut les observer pour voir ce qu'ils font avec le matériel et, par conséquent, être en mesure d'adapter ses interventions. Celles-ci doivent tenir compte des intérêts et des besoins de tous les enfants (Baillargeon, 2005). L'adulte arrive à soutenir et à enrichir le jeu des enfants en devenant un partenaire de jeu et en l'étayant. C'est ce dont nous traiterons dans les prochains paragraphes.

2.3.1 Devenir partenaire du jeu des enfants

Rappelons-nous que l'adulte peut adopter certains rôles qui encouragent et qui soutiennent le jeu des enfants, soit celui d'observatrice, de metteuse en scène, de cojoueuse et de leadeuse de jeu (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Nous remarquons qu'à travers nos situations de jeu, l'adulte a privilégié certains rôles plutôt que d'autres, en considérant les besoins du jeu des enfants. Dans la situation #1, l'adulte opte pour un rôle d'observatrice, et ce, afin de questionner les enfants et voir comment ils jouent dans le coin médecin. Au cours de cette situation de jeu, l'adulte se fait attribuer un rôle de secrétaire

par un enfant; elle a donc eu un rôle de cojoueuse. Elle a saisi cette occasion pour prendre part à leur jeu puisque le moment était propice. Plus tard dans le jeu, un autre enfant dit à l'adulte d'aller attendre à côté, dans la salle d'attente. Cette fois-ci, le moment était opportun pour quitter le jeu des enfants voyant qu'ils étaient capables de poursuivre leur jeu sans l'adulte. C'est également ce qui ressort de la situation de jeu #3. Toujours au coin médecin, l'adulte opte pour un rôle d'observatrice. Nous constatons que les enfants arrivent parfois à jouer seuls, sans que l'adulte se glisse dans leur jeu ou qu'elle ait besoin d'intervenir. De fait, l'adulte intervient lorsque cela est nécessaire.

Au début de la situation de jeu #2, nous relevons que l'adulte décide de s'installer derrière la caisse enregistreuse au coin épicerie. Son intention est claire, elle veut montrer aux enfants comment une caissière agit, en modélisant certaines actions. À ce moment-là, l'adulte est leadeuse de jeu. Cela amène une enfant à manifester le désir d'être caissière à son tour. C'est alors qu'elle imite les gestes de l'adulte dans son propre jeu. Réalisant que le moment est bon pour quitter le jeu puisque l'enfant prend sa place, l'adulte décide de se retirer graduellement, adoptant un rôle d'observatrice. C'est alors qu'une enfant jouant au coin médecin vient solliciter l'adulte pour qu'elle la suive jusque dans son jeu. L'adulte a répondu positivement à sa demande en l'accompagnant jusque dans la chambre d'hôpital, parce que c'était un moment propice pour entrer dans le jeu de l'enfant. En d'autres mots, c'est en choisissant les bons moments et en ciblant les besoins des enfants que l'adulte est en mesure d'adapter ses différentes interventions, et ce, en jouant avec eux et en devenant partenaire de leur jeu. Au travers de la situation de jeu #6, l'adulte intervient souvent pour soutenir et enrichir le jeu de chacun des enfants se développant au coin des blocs. Chacune de ses interventions semble être effectuée dans le but de toujours répondre aux besoins de ceux-ci. C'est également ce que nous observons au travers de certaines autres situations de jeu. L'adulte veut intervenir en respectant les choix et les intérêts des enfants. Au cours des prochains paragraphes, nous verrons comment les interventions de l'adulte sont regroupées en fonction du principe de l'étayage expliqué par Cloutier (2012).

2.3.2 *Intervenir par le biais de l'étayage*

Dans le cadre conceptuel, nous avons mentionné comment l'adulte peut intervenir dans le jeu des enfants. En fait, l'adulte intervient de plusieurs façons afin de soutenir leur jeu, et ce, par l'entremise de l'étayage (Cloutier, 2012). À titre de rappel, les interventions de l'adulte peuvent se regrouper en fonction de différents objectifs: complexifier le jeu en questionnant, faire une modélisation, maintenir l'orientation de l'enfant, miser sur les caractéristiques principales du jeu et impliquer les pairs. Donc, nous allons voir les impacts de chacune de ces interventions sur le jeu des enfants.

Certaines interventions de l'adulte amènent les enfants à complexifier le jeu qu'ils sont en train de créer (*Ibid.*). Justement, dans la situation de jeu #1, l'adulte pose quelques questions à une enfant pour mieux voir ce qu'elle connaît par rapport au thermomètre, un instrument médical retrouvé dans le coin médecin. L'adulte profite de ce moment pour lui apprendre un nouveau nom d'outil médical parce que l'enfant ne semblait pas le savoir. Il lui a été possible de réinvestir ce nom dans le scénario qu'elle élaborait, le répétant à voix haute. Alors, c'était un nouvel apprentissage pour elle. Dans les situations de jeu #6, #7 et #9, l'adulte stimule et développe la pensée des enfants en leur posant des questions sur ce à quoi ils sont en train de jouer. Dans la situation de jeu #6, l'adulte demande à une enfant ce qu'elle va faire avec les blocs Légos qu'elle a trouvés dans le bac. Dans la situation #7, elle questionne une autre enfant pour savoir à quoi servira son bricolage garni de brillants. Quant à la situation de jeu #9, l'adulte pose une question aux enfants qui sont présents au coin igloo afin de voir comment ils utiliseront une grande boîte de carton vide. En posant toutes ces questions, l'adulte fait réfléchir les enfants quant à leurs idées, ce qui les amène plus loin dans leur jeu.

Aussi, l'adulte peut enrichir le jeu des enfants en faisant des modélisations. C'est d'ailleurs ce que l'adulte fait dans la situation de jeu #2, en imitant le rôle de caissière aux enfants. L'adulte, dans un rôle de caissière, interagissant avec une enfant, dans un rôle de cliente, permet de modéliser aux autres enfants les interactions que peuvent avoir les gens à l'épicerie. Ils peuvent ensuite reproduire ces actions entre eux dans leur jeu. À travers la

situation #6, l'adulte ne souhaitait pas dire à l'enfant comment jouer avec les blocs Lègos. Elle a plutôt choisi de lui montrer indirectement comment faire, en commençant à fouiller dans le bac de blocs. Ainsi, cette façon de faire est une forme de modélisation puisque la fillette a commencé à faire de même, et ce, en imitant les gestes de l'adulte, lui permettant de trouver une idée de construction à bâtir. Dans la situation de jeu #9, c'est sensiblement le même impact qui a été observé. L'adulte s'installe près d'un enfant qui ne savait pas à quoi jouer au coin igloo. Le fait qu'elle empile les blocs de manière à créer un igloo géant donne une idée à l'enfant; construire un igloo avec tous les blocs de plastique disponibles. Alors, nous pouvons dire qu'il est possible de soutenir le jeu lorsque l'adulte propose des idées facilement reproductibles aux enfants. Cela permet de les aider et de les encourager dans l'élaboration d'un jeu (Cloutier, 2012).

L'adulte peut aider les enfants à persévérer dans leurs idées initiales de jeu (*Ibid.*). De cette façon, l'adulte suit les intérêts des enfants dans la poursuite de leur jeu. À travers la situation #6, l'adulte mise sur la proposition de l'enfant qui désire ajouter un plafond au château déjà construit. Remarquant que les autres enfants du coin construction ne font pas allusion à son idée, l'adulte décide de réitérer sa demande, en le questionnant sur la façon de bâtir ce plafond. L'enfant trouve une idée, l'adulte l'approuve et l'aide dans la réalisation du plafond. En plus de cela, dans cette même situation, un enfant cherche un volant à ajouter sur un bolide. N'en ayant pas trouvé parmi les blocs et voyant l'intérêt de l'enfant, l'adulte intervient auprès des enfants pour leur demander de l'aide. Ensemble, ils trouvent une idée et le garçon y adhère puisque celle-ci lui convient. Dans la situation #9, une enfant souhaite construire un gigantesque igloo. À deux reprises, il s'écroule et l'enfant doit reconstruire une bonne partie de celui-ci. Afin de l'encourager à poursuivre son igloo, l'adulte lui apporte son aide et des paroles réconfortantes. Cela lui a permis de continuer sa construction d'igloo. Ceci étant dit, nous réalisons qu'il importe de se soucier des intentions initiales de jeu des enfants. En effet, l'adulte gagne à soutenir les enfants dans la continuation d'un jeu qui suit leurs propres choix et intérêts, et ce, en leur apportant les encouragements nécessaires.

L'adulte peut exercer une autre forme de soutien dans le jeu, précisant aux enfants les différents éléments manquants pour atteindre l'objectif qu'ils ont visé. Ils voient ainsi ce qu'il leur reste à accomplir dans leur tâche (*Ibid.*). D'ailleurs, c'est ce qui a été observé dans la situation de jeu #6 où l'un des garçons a construit un bolide de course. D'une part, un premier garçon désire construire un bolide. Avec l'aide de l'adulte, il atteint son but. Il peut maintenant jouer avec sa voiture de course. D'autre part, un deuxième garçon veut construire un véhicule semblable. Toutefois, la tâche s'avère plus complexe pour lui, car il y a de moins en moins de pièces identiques. Pour le motiver à poursuivre la création qu'il a commencée, l'adulte lui nomme les éléments manquants afin de diviser la tâche en étapes. En nommant les pièces manquantes une par une, l'adulte aide ce garçon à finaliser la construction de son bolide de course. C'est ainsi qu'en mettant l'accent sur les étapes et les caractéristiques principales de quelconques tâches que l'adulte peut soutenir le jeu des enfants. Il est également possible de solliciter les pairs pour la poursuite d'un jeu. C'est ce dont nous traiterons dans le prochain paragraphe.

L'adulte peut également inviter d'autres enfants dans un jeu déjà en cours afin de le faire évoluer. Ainsi, les pairs peuvent devenir partenaires dans un jeu, ce qui permet à celui-ci de progresser. Dans la situation de jeu #10, l'adulte sollicite l'aide d'un enfant, en lui attribuant la mission d'animer la marionnette de phoque. Le fait de lui suggérer une mission invite cette enfant dans le scénario de jeu qui se développe étant donné qu'elle prend part à ce jeu. Donc, le scénario s'enrichit puisque l'enfant devient partenaire de jeu, en annonçant aux joueurs qu'ils doivent se cacher. C'est alors que le scénario devient une attaque d'extraterrestres et celui-ci se poursuit selon cette idée de jeu.

En somme, les interventions de l'adulte dans le jeu des enfants sont nombreuses et peuvent être favorables pour soutenir et enrichir les scénarios de jeu qu'ils développent. À titre de rappel, il faut que l'adulte tienne compte de leurs besoins en prenant part au jeu ou bien par l'entremise de l'étalement. Comme nous l'avons énoncé plus tôt, en observant les enfants jouer, l'adulte peut cibler ces besoins (Baillargeon, 2005). En plus de cela, le fait d'observer leur jeu lui permet de voir comment les enfants apprennent et se développent

par le biais de celui-ci. Subséquemment, l’enseignante peut comprendre et mieux soutenir le jeu considérant les apprentissages que font les enfants.

2.4 Des apprentissages réalisés dans le jeu

En jouant, les enfants font plusieurs apprentissages (Brougère, 2005; Laperrière et Marinova, 2016; Larouche, 2017). Les apprentissages réalisés dans le jeu font l’objet de notre quatrième catégorie conceptualisante. Tel qu’énoncé dans le premier chapitre, l’approche prescrite pour l’éducation préscolaire dans le PFÉQ mise sur le développement global de chacun des enfants (Gouvernement du Québec, 2006). Ainsi, cette approche permet aux enfants de développer plusieurs facettes de leur développement, et ce, selon leur propre rythme. Par l’entremise de cette approche développementale, il est alors possible pour l’enseignante de mieux comprendre les enfants et puis de les rejoindre là où ils sont rendus dans leurs propres apprentissages. Aussi, il importe de se rappeler qu’à la base, les observations sont tirées du regard bienveillant et participatif d’une enseignante ayant un double rôle en classe. Il s’avère que notre regard attentif nous a permis de mieux comprendre la manière dont les enfants apprennent lorsqu’ils jouent et ainsi, de constater tous les bénéfices d’une telle approche sur le développement global des enfants. À titre de rappel, d’après les propos de Brougère (2005), il est impossible de dissocier apprentissage et développement. Alors, c’est pourquoi nous allons aborder ceux-ci de manière parallèle, dans la poursuite de notre analyse.

2.4.1 *Lorsque les enfants manifestent des intérêts, l’adulte va à leur rencontre*

Lorsque nous allons à la rencontre des enfants²², cela signifie que nous nous plaçons à leur niveau pour voir pourquoi et comment ils jouent. En allant les rejoindre dans le jeu, nous avons constaté qu’il est possible de cerner leurs intérêts. En effet, ils optent pour des

²² L’expression « aller à la rencontre des enfants » est tirée d’un projet de recherche, un Chantier 7, réalisé à l’Université de Sherbrooke en partenariat avec la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur une durée de trois ans. Au fil de ces années, j’ai participé activement à ce projet de recherche. Une telle expression me parle et elle représente bien ma conception de l’observation des enfants d’âge préscolaire, et ce, se rapportant bien à l’approche développementale. C’est pourquoi je réinvestis cette expression « d’aller à la rencontre des enfants » dans mon essai.

jeux avec lesquels ils ont nécessairement le goût de jouer. Pour revenir aux critères du jeu énoncés par Piaget (1976), il y a présence de jeu quand les joueurs éprouvent du plaisir et lorsqu'il y a un intérêt pour celui-ci. Ces critères ont des impacts sur les apprentissages de chaque enfant. Les prochains exemples en témoignent. Dans la situation de jeu #4, trois enfants jouent au coin construction. Ces enfants travaillent des habiletés semblables, mais ils poursuivent différentes intentions de construction, en manipulant les différentes sortes de blocs. Ils sont tous les trois amenés à développer des habiletés motrices²³ en explorant, en manipulant et en construisant par l'entremise de blocs avec lesquels ils ont vraiment le goût de jouer. En ayant cette opportunité de les choisir en fonction de ses propres intérêts, chaque enfant fait preuve d'autonomie étant donné qu'il prend des risques, qu'il ose, qu'il agit seul et qu'il persévère (Gouvernement du Québec, 2006). Au fur et à mesure que leur construction respective progresse, un enfant demande à une autre s'il peut jouer avec elle. Il lui exprime son intérêt et son goût de jouer avec elle en faisant valoir son idée d'ajouter un plafond à son château. Cela fait directement référence à la compétence 2 « Affirmer sa personnalité » du programme du préscolaire (*Ibid.*). Nous constatons ainsi que lorsque les enfants sont intéressés par un jeu quelconque, ils s'engagent et s'investissent dans celui-ci étant donné qu'ils ont du plaisir à le faire. Tranquillement, ces enfants, qui jouaient plutôt de manière individuelle, sont amenés à jouer ensemble et donc ils commencent à élaborer un scénario de jeu où chacun intègre sa propre construction. Cet engagement de la part de chaque enfant crée et maintient l'existence d'un jeu (Besse-Patin, 2016). Les enfants sont également amenés à développer leur sphère affective puisqu'ils expriment leurs intérêts et leurs goûts par l'entremise d'un choix de jeu. Donc, c'est pourquoi il s'avère important de prendre le temps d'aller à la rencontre des enfants, car nous pouvons ainsi découvrir leurs intérêts.

De plus, en allant à la rencontre des enfants dans un jeu, nous arrivons à connaître leurs intentions. En fait, il est ainsi possible de constater leur démarche d'apprentissage. Il faut se rappeler que quand ils jouent, les enfants peuvent avoir un but précis, mais celui-ci

²³ Ici, il est possible de faire un clin d'œil à la compétence 1 « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur » tirée du PFEQ. En manipulant les blocs Légos, les enfants développent leur motricité fine (dextérité) et leur motricité globale (coordination œil-main).

n'est pas toujours si précis que cela. Effectivement, selon Brougère (2005), il y a de l'incertitude à travers le jeu étant donné que celui-ci se développe au fur et à mesure que les enfants sont dans le jeu. Aussi, cela fait référence au critère du manque relatif d'organisation de Piaget (1976) énonçant que le jeu n'a pas de structure fixe. En d'autres mots, au fur et à mesure que le jeu évolue, les intentions des enfants se précisent et il est alors possible pour l'adulte d'adapter ses interventions pour respecter leur scénario. Dans la situation de jeu #2, deux enfants jouent au coin épicerie. Au départ, ils veulent faire l'épicerie; c'est ce qu'ils font chacun de leur côté. Au fil du temps de jeu, les enfants commencent à jouer ensemble. Ce n'était pas prévu, mais le jeu à l'épicerie se poursuit et ils en viennent à adopter chacun un rôle. Une devient la caissière et l'autre est un client de l'épicerie. Plus le jeu avance et plus la caissière devient la leadeuse du jeu. Le garçon semble avoir moins d'engagement qu'au début, possiblement parce que ce jeu fait en sorte qu'il s'éloigne de son intention première de jeu. C'est pourquoi il termine son jeu et il choisit d'aller jouer ailleurs puisqu'il commençait à se désintéresser dans le jeu guidé par la fillette, qui elle avait une intention claire de ce à quoi elle voulait jouer; elle voulait être la caissière. En analysant la situation, nous pouvons remarquer qu'encore une fois, les intérêts et les intentions semblent dominer dans le fait de s'engager ou non et de s'investir dans le jeu qui se développe. Toujours en affirmant à quoi ils ont le goût de jouer, les enfants se fixent des buts et font certains choix en fonction d'eux-mêmes et de l'environnement qui les entoure (Gouvernement du Québec, 2006). Dans cet ordre d'idées, ces choix amènent les enfants à prendre certaines décisions qui permettront de faire d'autres apprentissages tout en continuant de faire progresser leur jeu. Ces choix, totalement libres et propres aux enfants, sont parfois surprenants. Dans la prochaine sous-section, c'est ce dont nous aborderons.

2.4.2 Lorsque les enfants s'engagent et s'investissent, l'adulte s'en émerveille

Comme nous venons de le mentionner, les enfants font des choix lorsqu'ils jouent. En fait, quand ils décident de s'engager dans un jeu, ils ont besoin de sentir qu'ils ont une liberté et une possibilité de prendre des décisions (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000). Nous avons remarqué que les intérêts et les intentions des enfants sont au cœur des

apprentissages dans le jeu. Nous constatons sensiblement la même chose concernant cette liberté; celle-ci représente une étape essentielle de l'apprentissage. Rappelons-nous que le jeu est une activité totalement libre et spontanée pour l'enfant qui décide de s'y prêter (Brougère, 2005; Hewes, 2006). Il en est de même pour cette idée du libre choix. Lorsque les enfants choisissent de s'investir dans un jeu, ou d'effectuer telle ou telle action pour le faire avancer, les impacts de ces décisions peuvent nous étonner. Dans la situation #9, par exemple, une enfant tient mordicus à son idée de construire un gros igloo avec les bols de plastique disponibles. En étant libre de prendre des décisions, elle choisit le matériel avec lequel elle veut le construire et décide de sa forme. Aussi, cela l'amène à s'investir à fond dans son projet en voulant aller au bout de sa construction pour ensuite jouer avec celle-ci et avec d'autres amis. Nous remarquons que cela touche la compétence 6 « Mener à terme un projet » du programme préscolaire, puisque la fillette manifeste son désir de construire cet igloo géant, qu'elle s'engage et qu'elle persévère dans l'exécution de son projet, et ce, en s'appropriant une démarche (Gouvernement du Québec, 2006). Alors, c'est pourquoi il est possible de s'émerveiller des choix des enfants parce que ceux-ci peuvent les amener à faire des apprentissages au niveau de leur sphère cognitive.

En outre, dans la situation #3, c'est davantage en faisant un lien avec la cinquième compétence du programme « Construire sa compréhension du monde » que nous pouvons nous apercevoir des apprentissages cognitifs que réalisent les enfants. Dans cette situation de jeu, une enfant choisit de réinvestir un stéthoscope dont elle connaît la fonction. Le fait qu'elle le réinvestisse nous montre qu'elle a appris à quoi il sert et comment l'utiliser afin d'intégrer cet instrument médical dans son jeu. En effet, elle le réinvestit dans son jeu à la suite d'une activité réalisée la veille en classe pour entendre les battements du cœur d'une amie malade. Alors, en choisissant de manipuler ce stéthoscope dans son jeu, cette enfant est prête à essayer le matériel mis en place dans le coin médecin ce qui lui permet ainsi de reproduire une certaine réalité quant à son rôle de professionnel et de le concrétiser. C'est pour cela qu'il s'avère important de se laisser émerveiller par les libres choix des enfants, car ceux-ci les amènent à réaliser plusieurs apprentissages. Aussi, il est possible de mieux comprendre pour quelles raisons les enfants prennent leurs propres décisions et initiatives dans le jeu. C'est ce dont nous traiterons dans le prochain point.

2.4.3 *Lorsque les enfants prennent des initiatives, l'adulte en comprend la portée*

Comme nous l'avons déjà explicité, les enfants construisent leur représentation du monde, en jouant librement. Effectivement, en ayant cette liberté dans leurs choix et leurs décisions, les enfants appréhendent leur univers (Comeau, 2013). Nous comprenons alors que les enfants ont des connaissances et une culture qu'ils développent dans le jeu. Quand les enfants jouent, ils se mettent en action et ils prennent des initiatives leur permettant de mieux comprendre le monde qui les entoure et ainsi réaliser d'autres apprentissages au niveau cognitif. À travers la situation #1, les enfants choisissent de s'investir dans un jeu. En prenant chacun des initiatives, les enfants effectuent diverses actions reliées à leur rôle respectif de professionnel médical. Ils coordonnent ainsi leurs gestes et leurs actions, leur permettant de développer un scénario de jeu au coin médecin et d'imiter les différents rôles des employés d'un hôpital. Donc, en initiant certains gestes, les enfants peuvent s'influencer dans leurs actions, ce qui favorise leur jeu commun. Cela permet aux enfants de s'approprier le monde qui les entoure, d'ouvrir leurs horizons, de développer leur curiosité et de mettre en action plusieurs processus cognitifs. Aussi, cela favorise leur développement social étant donné qu'ils sont amenés à comprendre les rôles sociaux²⁴.

Dans les situations #3, #4 et #8, les constats sont semblables. Les actions qui sont initiées par les enfants permettent l'élaboration d'un scénario de jeu commun. Ils peuvent même se donner un objectif commun à atteindre. Par exemple, dans la situation de jeu #3, les joueurs développent un scénario autour d'une tragédie, soit celle de sauver une enfant malade. Pour arriver à atteindre ce but, les enfants unissent leurs actions, permettant ainsi au jeu de se complexifier. De plus, dans la situation #4, lorsqu'un enfant prend l'initiative de proposer son idée à une autre, au coin construction, cela les amène à jouer ensemble en réunissant leurs actions pour atteindre un but, soit celui de finir la construction du château en bois. Outre cette idée de but commun, les enfants doivent apprendre à se décentrer afin

²⁴ Concernant les prochains paragraphes, nous allons survoler les composantes rattachées à la compétence 3 « Interagir de façon harmonieuse avec les autres », celles liées au développement social des enfants. Nous y reviendrons un peu plus tard, plus en profondeur, dans l'analyse et l'interprétation, lorsque nous aborderons notre cinquième catégorie conceptualisante.

de coopérer et de collaborer. Ce sont d'autres composantes de la compétence 3 « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » que les enfants développent quand ils sont en train de jouer. Quant à la situation #8, celle-ci illustre des fillettes qui exécutent diverses actions, les menant ainsi dans un jeu qui se crée autour d'un langage commun. En prenant des initiatives de reproduire des gestes bien connus de toutes, tirés de leur réalité, tels que dormir pendant la nuit, se promener pour se rendre à l'école ou encore être assis en classe pour une séance de lecture en groupe, elles élaborent un scénario de jeu qui est de plus en plus complexe²⁵. Toutes ces idées, suggérées et initiées par les enfants, amènent les fillettes à se mettre en action et à s'engager dans le développement du jeu. Ces idées et initiatives, favorables au développement cognitif et social des enfants, nous permettent de saisir et de mieux comprendre que les enfants arrivent à trouver des solutions par rapport à certains problèmes survenant dans le jeu. Il faut faire confiance aux enfants parce qu'ils prennent des responsabilités au travers du jeu. C'est ce dont nous parlerons dans la prochaine sous-section.

2.4.4 *Lorsque les enfants cherchent des solutions, l'adulte leur fait confiance*

Les enfants sont parfois confrontés à certains problèmes lorsqu'ils jouent, mais ils sont capables de trouver des solutions pour les résoudre, c'est pourquoi il importe de faire confiance aux enfants. En fait, ceux-ci ont la possibilité de développer des connaissances, des habiletés et des comportements nécessaires afin de résoudre un éventail de problèmes (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Également, si nous revenons à Piaget (1976), nous pouvons faire le parallèle avec l'un de ses critères du jeu: la libération des conflits. Le jeu amène effectivement les enfants à trouver une solution à travers celui-ci, ce qui permet donc de gérer indirectement des conflits habituels (*Ibid.*). C'est ce que nous constatons au travers de certaines situations de jeu. Dans la situation #2, une enfant désire avoir des sous pour que le client puisse payer sa commande d'épicerie. Cependant, aucune pièce de monnaie n'est disponible dans le coin épicerie. L'enfant choisit d'utiliser les

²⁵ Ici, dans cette situation de jeu, nous pouvons faire un clin d'œil à une autre compétence, la compétence 4 « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », car les enfants relient un livre qui a déjà été lu, en lisant celui-ci à l'aide des images. Donc, ils imitent certains comportements du lecteur et du scripteur. Nous reviendrons également au développement langagier des enfants dans notre prochaine catégorie.

bouchons de plastique pour remédier à son problème, lui permettant ainsi de poursuivre son jeu. Dans ce cas-ci, celle-ci a trouvé elle-même une solution à son problème d'objets manquants, par l'entremise de sa créativité, en utilisant le matériel ouvert que l'enseignante avait préalablement mis à la disposition des enfants. Dans cette situation-ci, l'enfant développe sa capacité d'imaginer et de mettre en œuvre quelque chose de nouveau pour découvrir une solution originale au problème. Dans la situation de jeu #6, un garçon est confronté à un autre problème relié à un objet manquant. Le garçon désire trouver un volant pour son bolide, mais aucun volant ni aucun objet pouvant le remplacer ne se trouve dans le bac de Légos. C'est à ce moment qu'une autre enfant lui suggère de « faire semblant » qu'il y en a déjà un sur son bolide. La solution, aussi simple soit-elle, qui a été suggérée par l'une des partenaires du jeu, permet au garçon de poursuivre son jeu étant donné que son manque est comblé. Donc, il importe de faire confiance aux enfants, car ceux-ci sont en mesure de trouver diverses solutions et de les inventer afin de répondre à leurs besoins de jeu. En réalité, nous constatons que ces enfants sont tous stimulés lorsqu'ils développent leur créativité, leur imaginaire ou encore leur capacité de faire semblant. Plus concrètement, ils développent certaines aptitudes à la résolution de problèmes et de conflits, les amenant à apprendre à s'exprimer, à explorer et à trouver des idées nouvelles. Toutes ces habiletés sont liées au développement cognitif et langagier, touchant aussi le développement social et affectif des enfants. C'est à partir des explorations pratiques et des idées échangées avec les autres enfants et les adultes, que les enfants peuvent développer des stratégies de résolution de problèmes et qu'ils apprennent à voir les choses sous les différents angles possibles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016).

En ce sens, deux situations de jeu démontrent que les problèmes survenant dans le jeu des enfants sont perçus comme étant une étape dans le déroulement de celui-ci et non comme étant un obstacle au jeu. En d'autres termes, la résolution de problèmes fait partie du jeu des enfants et ces derniers ne s'arrêtent pas aux problèmes qu'ils rencontrent. Dans la situation #9, une enfant est confrontée à un problème en lien avec des blocs de bois. En fait, lorsqu'elle place des blocs de bois par-dessus des contenants en plastique, elle réalise que sa construction n'est pas très solide puisque l'un des murs de l'igloo s'effondre. C'est en faisant quelques essais et erreurs, qu'elle choisit finalement de placer ces blocs de bois

sur d'autres blocs en bois au lieu de les placer sur des contenants en plastique. Ici, c'est la compétence 5 du programme « Construire sa compréhension du monde » qui est sollicitée étant donné que l'enfant est amenée à réfléchir, à raisonner et à anticiper dans son jeu. Ce sont d'autres habiletés liées au développement cognitif de tous les enfants. En confirmant le choix de l'enfant, dans cette situation, l'adulte a approuvé sa solution tout en lui faisant confiance. Dans la situation de jeu #10, il y a l'écroulement de l'un des murs de l'igloo. Il y a un trop grand nombre de personnes qui s'y promènent à l'intérieur. C'est en vivant cet inconvénient qu'un des partenaires du jeu lance spontanément une suggestion aux enfants pour remédier au problème d'espace. Sa solution consiste à déterminer une limite quant à la quantité d'amis admis en même temps dans l'igloo afin d'éviter que celui-ci s'écroule à nouveau. Dans ce cas-ci, ce sont plutôt les sphères cognitive et sociale qui sont travaillées chez les enfants. En étant amenés à résoudre ce problème dans le jeu, les enfants viennent à développer leur raisonnement logique. En interagissant dans leur milieu environnant, ils développent leur côté réflexif et leur capacité d'émettre des hypothèses, pour élaborer des stratégies. Aussi, en trouvant des solutions, les enfants cherchent à les mettre en pratique, et ainsi, en vérifier la qualité, en interagissant avec les autres (Gouvernement du Québec, 2006). Donc, les enfants développent les compétences 3 « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » et 5 « Construire sa compréhension du monde » du programme, et ce, de manière parallèle. Dans cette situation, il faut préciser que l'adulte a cru en la solution qui a été proposée par l'enfant et qu'elle a mis l'accent sur celle-ci, permettant aux enfants de résoudre ce problème rencontré dans le jeu. Autrement dit, en leur faisant confiance, dans une démarche de résolution de problèmes, les enfants apprennent et développent plusieurs sphères de leur développement global.

Bref, nous constatons qu'en jouant, les enfants font de multiples apprentissages. Il s'avère que les apprentissages rejoignent les fondements du programme préscolaire, et ce, en touchant diverses compétences et des sphères du développement global des enfants. En ce sens,

il est essentiel que l'enfant puisse développer ses habiletés de résolution de problèmes, sa pensée créative et critique et sa capacité à innover, mais aussi sa confiance, sa curiosité, sa volonté de prendre des risques et de tirer des leçons

de ses erreurs, de même que sa capacité à collaborer avec les autres, à établir des relations et à les maintenir (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016, n.p.).

C'est ainsi, dans ce contexte d'approche développementale, que nous découvrons à quel point le jeu est bénéfique aux apprentissages et au développement de tous les enfants d'âge préscolaire. À cet égard, nous venons principalement de faire ressortir de nombreux apprentissages touchant la sphère cognitive des enfants. Il va sans dire qu'ils développent, en parallèle, d'autres habiletés reliées aux sphères motrice, affective, langagière et surtout sociale. Puisque nous observons que les apprentissages sociaux des enfants sont multiples et que les interactions sociales sont omniprésentes dans leur jeu, nous avons décidé de les aborder, en les regroupant dans une cinquième catégorie conceptualisante, et ce, toujours en tentant de faire ressortir le rôle d'une enseignante qui comprend les apprentissages des enfants et qui les soutient au travers du jeu. C'est ce qui sera traité dans la prochaine section.

2.5 Des interactions sociales bénéfiques

Comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, le jeu permet aux enfants de développer des habiletés sociales (Bodrova et Leong, 2007). Aussi, nous avons découvert que les interactions sociales sont bénéfiques, tant sur le plan social que sur le plan affectif et le plan langagier. Alors, dans cette section, nous mettrons l'accent sur la façon dans les enfants interagissent ensemble dans le jeu et sur les impacts de ces interactions sociales.

2.5.1 Puisque les interactions sociales amènent les enfants à se décentrer, l'adulte en comprend bien la nécessité

Les enfants interagissent ensemble dans le jeu en proposant leurs idées, ce qui leur permet de faire avancer le scénario qui s'élabore tranquillement. En fait, ils proposent des idées et ils peuvent choisir de conserver celles des autres s'ils le désirent. En réalité, nous avons compris que les enfants interagissent ensemble en adhérant aux idées soulevées par les autres, et ce, de deux façons distinctes, soit de manière directe et de manière indirecte. Les demandes des enfants sont parfois claires, parfois informelles. Celles-ci amènent, peu

importe leur nature, les enfants à interagir ensemble. Dans les situations de jeu #2, #3, #4 et #9, les interactions des enfants se font de manière plutôt directe. Effectivement, elles se font verbalement de façon générale. Dans la situation #2, qui se passe au coin épicerie, un garçon accepte la proposition de jeu de son amie, en interagissant avec elle dans le rôle de client. La fillette interagit en adhérant et relançant le jeu avec du matériel disponible. Elle explicite le symbole de ce matériel (ce sont des sous), ce qui incite le garçon à devenir un partenaire du jeu et à adhérer au scénario. Dans la situation de jeu #3, où quelques enfants s'unissent pour sauver une enfant malade, au coin médecin, une enfant guide le jeu de par ses gestes et ses actions. En nommant à voix haute ce qu'elle fait dans le jeu, cela permet de diriger le scénario qui s'élabore. Les autres enfants adhèrent à ce jeu, car ils continuent le développement de celui-ci avec leurs propres actions dans leur rôle de professionnel de la santé. Dans la situation de jeu #4, la demande d'un enfant pour jouer avec une fillette et son château, au coin des blocs, est claire. Cependant, elle ne lui répond pas formellement, mais nous comprenons qu'elle accepte sa demande, en lui donnant une tâche et précisant ce qu'il reste à faire pour terminer sa construction de château. À travers la situation #9, un enfant demande aux autres s'il peut se joindre à eux dans leur jeu qui se développe autour d'un igloo construit avec des contenants en plastique. En réalité, ils acceptent l'invitation de l'enfant et ils lui précisent ce qu'ils sont en train de faire dans ce coin. De son côté, cet enfant adhère à l'idée de construire un igloo géant, car il se met à la tâche lui aussi.

En outre, nous avons remarqué que certaines interactions entre les enfants peuvent montrer que ceux-ci acceptent les idées des autres, mais de manière plutôt indirecte. C'est ce dont nous avons ressorti dans les situations de jeu #1, #4 et #6. Dans la situation de jeu #1, les enfants n'interagissent pas verbalement ensemble pour faire avancer un jeu dans le coin médecin. Ils acceptent le déroulement du scénario de jeu en considérant les idées des autres pour effectuer leurs propres actions, par la suite. Ils interagissent ainsi ensemble de manière indirecte et le jeu commun progresse. Dans la situation de jeu #4, une fillette fait une demande informelle à un autre en lui parlant de la forme de son château pour l'inviter dans un jeu. Toujours sans interaction verbale, l'enfant répond positivement à la demande de son amie, en acceptant son invitation, et ce, en faisant rouler son auto sur les parois du château. Ainsi, ils interagissent et ils commencent à jouer ensemble. Dans la

situation #6, un garçon qui cherchait un volant pour terminer la construction de son véhicule de course adhère à la proposition de son amie sans émettre de mot. Celui-ci opte pour l'idée de faire semblant d'avoir un volant, en poursuivant son jeu comme il le souhaitait. Cela était ainsi favorable à l'élaboration de son jeu et cela a même amené d'autres enfants à vouloir faire comme lui, en manifestant le désir d'avoir un véhicule de course comme le sien.

Donc, en jouant, les enfants apprennent à observer, à regarder et à s'intéresser aux autres de même qu'à ce qu'ils font (Gouvernement du Québec, 2006). Les enfants sont en apprentissage quand ils jouent avec les autres. Effectivement, chacun des enfants apprend à jouer avec un autre enfant, à demander à un autre enfant de jouer avec lui, à accepter un autre enfant dans un jeu ou encore à s'intégrer dans un jeu déjà en cours (*Ibid.*). Ainsi, les enfants amorcent des interactions avec les autres. Ces compétences relationnelles qui sont développées dans le jeu participent à l'apprentissage vu comme un acte social. En fait, les enfants ont besoin d'être en relation avec les autres pour apprendre (Makovichuk, Hewes, Lirette et Thomas, 2014). De cette manière, ils essayent de collaborer et de coopérer pour jouer ensemble et ils sont amenés à se décentrer. À cet effet, cela rejoint l'idée piagétaine de la décentration.

Il y a décentration lorsqu'un être social – un individu, un groupe, etc. – devient capable, au-delà des clivages et des différences, de reprendre à son compte la position des autres, de comprendre leur point de vue, leur vécu, leur pensée, etc. La décentration, lorsqu'elle atteint un certain niveau de profondeur et de réciprocité, suppose que chaque sujet, dépassant son point de vue, se situe à un niveau supérieur – un métaniveau – d'où il puisse échanger et confronter les différents points de vue. On peut montrer qu'un tel passage au métaniveau entraîne une certaine complexification, à la fois sur le plan des capacités cognitives des sujets et sur le type de lien qui les unit. Piaget mettait la décentration au fondement du développement social et cognitif. C'est par décentration, pensait-il, que l'enfant dépasse l'égoïsme primitif: la reconnaissance du point de vue de l'autre induit la reconnaissance de particularité de son propre point de vue et c'est cette double reconnaissance qui, sur le plan social, permet le développement de l'échange et de la coopération et qui, sur le plan cognitif, favorise le développement du raisonnement logique (Meunier, 1994, p. 35-36).

Les apprentissages sont nombreux lorsque les enfants se décentrent en jouant avec les autres. Cela touche aussi le critère du second degré, un critère de jeu d'après Brougère (2005), permettant aux enfants de s'entendre que « ceci est un jeu ». Ils en comprennent la signification, et donc, ils arrivent à développer un début de jeu ensemble. Aussi, il s'avère que les pairs contribuent au développement social des enfants en agissant comme des modèles (Makovichuk, Hewes, Lirette et Thomas, 2014). En effet, les autres commencent à devenir des modèles à imiter. Dans le prochain paragraphe, nous aborderons l'imitation, qui est une autre forme d'interaction non formelle observée dans le jeu des enfants.

Lorsqu'ils jouent, certains enfants font comme d'autres, c'est-à-dire qu'ils imitent les actions des autres pour élaborer leur jeu. D'ailleurs, Thériault (1993) mentionne que le jeu symbolique favorise l'appropriation de rôles qui constituent la vie, en favorisant ainsi l'imitation chez les enfants, leur permettant de se développer par le fait même. Justement, le fait d'observer les actions des autres joueurs permet à certains de les reproduire dans le jeu et d'interagir. Par exemple, dans la situation #2, nous remarquons qu'une enfant imite le rôle du client en interaction avec l'adulte, et ce, après avoir observé deux autres enfants qui jouaient au client-caissière, dans le coin épicerie. Cette enfant a été capable de répéter les mêmes actions qu'elle a observées, ce qui lui a permis de faire progresser son jeu, tout en interagissant avec l'adulte en venant acheter des aliments pour les rapporter à son amie malade au coin médecin. Dans la situation #8, les actions de trois filles s'inter-influencent au coin des émotions, considérant leurs paroles et leurs gestes tirés du quotidien. De cette manière, en imitant des actions connues ayant déjà été effectuées par d'autres, ces enfants peuvent interagir ensemble, et ainsi, développer un jeu. Quant à la situation #7, les enfants imitent pour faire comme les autres au coin bricolage. En fait, des idées émergent de leurs créations et celles-ci amènent les enfants à développer un potentiel scénario de jeu autour de ce qu'ils ont créé.

Dans cette sous-section, nous avons tenté de mettre en lumière la manière dont les enfants interagissent ensemble lorsqu'ils jouent. Les interactions sont nombreuses et nous comprenons que ces dernières sont bénéfiques aux apprentissages et au développement de chaque enfant. À cet égard, nous allons faire ressortir, dans les prochains paragraphes, les

impacts des interactions sociales au niveau des sphères sociale, affective et langagière des enfants.

2.5.2 *Lorsque les enfants entrent en contact et s'ouvrent à l'autre, l'adulte favorise le « vivre ensemble »*

En interagissant dans un jeu, les enfants peuvent établir et vivre certaines relations harmonieuses avec les autres (Gouvernement du Québec, 2006). Comme nous l'avons vu, dans le cadre conceptuel, le jeu est une situation de socialisation pour les enfants (Périno, 2008). En effet, « les études prouvent que c'est le jeu symbolique collectif plus que le jeu individuel qui favorise les aptitudes sociales, ceci en raison du fait que les enfants doivent négocier entre eux pour maintenir les relations de réciprocité qui s'établissent entre divers rôles et font le jeu » (*Ibid.*, p. 120). Cependant, afin d'en arriver à un jeu collectif, chacun des enfants doit apprendre à entrer en contact avec les autres et à tenir compte de leur présence²⁶. Les enfants jouent d'abord à côté des autres. Tranquillement, ils commencent à jouer avec les autres favorisant « le passage du jeu au moi social » (Périno, 2008, p. 68). Cela « permet aux joueurs d'être dans un lieu de relations tout en étant dans des activités de type individuel. Puis, se réalise peu à peu le passage du jeu individuel au jeu collectif » (*Ibid.*, p. 68). D'ailleurs, c'est ce dont nous avons observé dans la situation de jeu #2. Il y a trois enfants qui jouent chacun de leur côté au coin épicerie. Ils jouent à ce qu'ils veulent. Puis, tranquillement, en interagissant entre eux et avec l'adulte, ayant modélisé comment jouer son rôle de caissière, ils commencent à organiser un scénario commun. Ainsi, ce contexte de jeu est propice pour qu'il y ait des interactions. Effectivement, les enfants interagissent ensemble, par le biais des objets du coin épicerie, pour recréer un scénario de caissière-client. C'est pourquoi il importe que l'adulte permette à chacun des enfants de développer des habiletés sociales, et ce, en proposant des occasions où il peut interagir avec les autres (Lalonde-Graton, 2003).

²⁶ Les enfants apprennent à tenir compte de la présence des autres, et ce, en privilégiant des comportements socialement acceptables tels que prêter, emprunter, donner, aider, accepter, échanger ou attendre, tirés de la compétence 3 « Interagir de façon harmonieuse avec les autres ».

Aussi, nous avons remarqué qu'en interagissant ensemble, les enfants développent la dimension collective d'apprendre à vivre ensemble. Justement, les enfants apprennent à jouer avec les autres, en apprenant les règles de vie nécessaires au bon fonctionnement du groupe (Gouvernement du Québec, 2006). Alors, en étant en contact avec la règle, qui est un des critères dans le jeu rappelons-nous selon Brougère (2005), les enfants sont amenés à déterminer un commun accord entre les joueurs. Donc, ils comprennent qu'ils ont des droits et des responsabilités (Gouvernement du Québec, 2006). En déterminant cet accord dans leur jeu, les enfants peuvent développer des habitudes. En d'autres mots, nous avons réalisé que les enfants deviennent des joueurs habitués quand ils jouent de façon régulière ensemble. En soi, ils en viennent à aimer jouer avec les autres et développent de premiers liens d'amitié²⁷, favorisant aussi l'élaboration d'un jeu commun. Dans la situation #3, par exemple, deux fillettes, qui jouent souvent ensemble, développent un scénario de jeu dans le coin médecin. L'organisation du jeu se fait bien, car elles sont habituées de jouer toutes les deux ensemble. Elles sont à l'aise de proposer leurs idées dans le déroulement du jeu et elles se comprennent bien à travers leurs différentes actions respectives, étant donné de la chimie entre les deux enfants et du fait que leurs idées concordent entre elles. Ainsi, en interagissant ensemble, les enfants font des apprentissages au niveau social, mais aussi au niveau affectif. C'est ce dont nous verrons dans la prochaine sous-section.

2.5.3 Lorsque les enfants s'expriment, s'affirment et s'imitent, l'adulte nourrit l'estime de soi et l'empathie

Les interactions sociales permettent non seulement de développer le côté social de chacun des enfants, mais elles permettent aussi de développer leur côté affectif. En jouant et en interagissant, les enfants apprennent à nommer leurs pensées, leurs intérêts ainsi que leurs goûts. Ils apprennent également à faire des demandes aux autres et par le fait même, ils apprennent à s'arrêter pour écouter les demandes des autres enfants (Gouvernement du Québec, 2006). En suggérant des idées dans le jeu, les enfants développent ainsi certaines habiletés reliées à la compétence 2 du programme préscolaire²⁸. Par exemple, dans la

²⁷ Ce sont d'autres habiletés qui se développent et qui touchent le développement social des enfants.

²⁸ Il importe de préciser que la compétence 3 du programme préscolaire est tout autant touchée. Les enfants développent ces compétences en parallèle. Nous verrons plus loin que la compétence 4 est aussi travaillée.

situation de jeu #4, un garçon fait une suggestion à la fillette qui construit son château. En lui suggérant d'ajouter un plafond, ce garçon exprime clairement son idée. En outre, cette suggestion fait en sorte qu'un scénario de jeu commence à se complexifier. Aussi, d'après Gronlund (2010), les enfants confrontent leurs idées en interagissant avec les autres et ils apprennent à s'affirmer, à s'autoréguler (au niveau du comportement) et à maîtriser leurs impulsions pour que le jeu se poursuive. Dans la situation #6, un enfant montre à une fillette un bonhomme qu'il a trouvé dans le bac rempli de Légos et c'est à cet instant que celle-ci souhaite en trouver un identique pour l'intégrer dans le jeu. En soi, le fait que cet enfant ait montré son nouveau bonhomme a donné le goût à la fillette de jouer avec un bonhomme comme celui-ci. Lorsque les enfants se font des propositions dans le jeu, nous constatons qu'ils affirment leurs idées et donc, qu'ils travaillent ainsi l'affirmation de soi, de leur identité et de leurs goûts. Nous pourrions même dire que les enfants construisent et renforcent l'estime de soi, puisqu'en jouant avec les autres, ils peuvent acquérir de la confiance et une bonne estime d'eux-mêmes (Gouvernement du Québec, 2006).

Plus tôt, nous avons vu que les enfants imitent dans le jeu ce que les autres font. À cet égard, nous remarquons que les enfants développent de nouveaux intérêts. En effet, ils se développent lorsque certains enfants voient d'autres enfants en action et donc, ils ont le goût de faire comme eux. C'est pourquoi, nous allons nommer ces intérêts: des intérêts contagieux²⁹. Dans la situation #6, deux garçons désirent chacun avoir une auto de course, en blocs Légos, semblable à celle d'un autre. Ainsi, en voulant faire comme lui parce que cette voiture les intéresse, les enfants ont une nouvelle idée; construire une auto identique pour jouer avec celle-ci par la suite. L'enfant, celui qui a déjà construit son auto de course, est sensible aux besoins et aux goûts des autres. Donc, il commence à les aider afin de trouver les pièces manquantes. Effectivement, être sensible aux autres et proposer son aide sont d'autres habiletés qui touchent le développement affectif des enfants. Ainsi, il y a l'émergence de l'empathie qui amène graduellement les enfants à s'entraider dans le jeu. Elle est donc là l'importance, pour l'adulte, de soutenir, par l'entremise de leur jeu, le développement des habiletés affectives des enfants.

²⁹ Nous avons fait le choix de les nommer ainsi. Il n'y a pas d'auteur, à notre connaissance, qui aborde cette expression.

2.5.4 *Lorsque les enfants communiquent et explorent l'écrit, l'adulte encourage l'éveil à la littérature*

En plus de cela, il y a l'aspect communicationnel qui est travaillé. En interagissant dans le jeu, les enfants sont amenés à développer leur communication et leur langage³⁰. À cet effet, les enfants, interagissant ensemble, en viennent à se comprendre et à s'exprimer, et ce, en explorant le langage oral et l'écrit (Gouvernement du Québec, 2006). Ainsi, cela rejoint la compétence 4 « Communiquer en utilisant les ressources de la langue ». Dans la situation de jeu #2, la fillette, qui est devenue une caissière, au coin épicerie, vient à écrire une facture pour son client. Étant une action concrète dans son rôle, elle s'éveille à l'écrit, en utilisant un crayon et un bout de papier, pour gribouiller le nom et les items achetés par le client. Il va s'en dire que dans la situation de jeu #8, le livre choisi par les trois fillettes au coin des émotions stimule leur langage oral. En réalité, en s'amusant à répéter dans leurs mots une histoire qui a déjà été lue en classe, elles développent des comportements de lectrice et de scriptrice. En plus, en parcourant un album, elles s'ouvrent tranquillement au monde de la littérature³¹.

Donc, au travers du jeu, nous remarquons que les occasions de communiquer sont nombreuses. En interagissant verbalement, les enfants parlent et échangent avec des amis, en utilisant de plus en plus le langage oral pour établir et maintenir des relations avec eux et apprennent à formuler des énoncés, à l'aide de mots (Gouvernement du Québec, 2006). Ils exercent alors leur capacité à communiquer, au cours du jeu, en faisant simultanément des progrès au niveau de la compréhension et de l'expression et acquérant du vocabulaire grâce aux échanges quotidiens (*Ibid.*). C'est pourquoi, dans le jeu, l'adulte encourage les enfants à saisir ces occasions, où il est possible de communiquer entre eux. En soi, des interactions entre enfants naissent

³⁰ La compétence 4 « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » du programme préscolaire est également travaillée et simultanément, elle se développe lorsque les enfants interagissent et qu'ils affirment leur personnalité. Par conséquent, cela revient à dire que la compétence 4 se développe en parallèle et donc, en même temps que les enfants travaillent les compétences 2 et 3 du programme préscolaire.

³¹ Le bagage langagier des enfants et la littérature sont des gages de succès pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gouvernement du Québec, 2006).

comme les rôles complémentaires dans un thème de jeu et les interpellations entre locuteurs: un marchand et un client, un docteur et un patient, une maman et un papa, une maîtresse et des élèves... Ceci participe à l'expérimentation de la pertinence des échanges verbaux entre deux ou plusieurs interlocuteurs et, comme l'a écrit Bruner (1987) dans ses tentatives pour comprendre l'importance des scénarios ludiques dans l'apprentissage du langage, « c'est à partir de 18 mois qu'il y a émergence de demandes concernant des objets absents et des demandes d'aide ». Les espaces de jeu symboliques deviennent ainsi des lieux de paroles entre enfants, indispensables pour des essais où l'expression se différencie de la transmission langagière avec des adultes (Périno, 2008, p. 68).

En somme, les occasions d'interagir sont nombreuses, dans le jeu, et permettent aux enfants d'apprendre. Ainsi, ils peuvent développer des habiletés sociales, affectives et langagières, d'où l'importance d'offrir aux enfants l'opportunité de le faire dans le jeu. À la lumière de tout ce qui vient d'être mentionné dans l'analyse des résultats et en lien avec le cadre conceptuel, nous sommes d'avis que le jeu symbolique est un contexte riche et favorable aux apprentissages et au développement des enfants. Avant de synthétiser les résultats, concernant le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants, il convient de souligner le jeu comme étant la porte d'entrée des apprentissages.

En effet, le jeu s'avère le mode d'apprentissage le plus naturel qui soit (Larouche, 2017; Comeau, 2013). Le jeu est la porte d'entrée aux apprentissages parce qu'il permet à chacun des enfants d'apprendre par expérimentation, à son rythme et en interrelation avec son environnement (Lalonde-Graton et Graton, 2002). Le critère de spontanéité de Piaget (1976) et celui de frivolité de Brougère (2005) reviennent aussi à dire que le jeu est tout à fait naturel et gratuit pour chaque enfant qui s'y prête. Le jeu est alors un contexte normal et stimulant pour les enfants, leur permettant de s'engager pleinement et d'être actifs dans leurs apprentissages, ce qui les amène à construire, graduellement, leur compréhension du monde.

Nous n'avons qu'à observer un enfant pour constater l'importance du jeu dans sa vie. Il crée, invente, réinvente sans cesse. Une fourmi, un bout de ficelle, un caillou, une boîte de carton, de la glaise, des coquillages, une branche, du sable se transforment en un jeu grâce à une imagination fertile et un grand potentiel

de créativité. Mais au-delà de l'imaginaire, grâce au jeu, il apprend à vivre en société, à communiquer, à entrer en relation avec les autres, à coopérer, à partager, à exprimer ses sentiments, ses besoins et ses désirs. Il apprend à intégrer les normes et les règles de sa culture et aussi à prendre des risques, à résoudre des problèmes et à innover (Lalonde-Graton et Graton, 2002, p. 8-9).

C'est pour cela que nous sommes convaincue que le jeu symbolique est un contexte favorable aux apprentissages. À vrai dire, nous retenons principalement que « jouer, c'est apprendre » (Brougère, 2005).

2.6 Un bilan des apprentissages au regard du rôle de l'adulte dans le jeu

Nous venons de présenter et d'analyser nos dix situations de jeu pour interpréter les cinq catégories conceptualisantes mises en dialogue avec le cadre conceptuel. Cela nous a permis de faire ressortir le rôle qu'a l'enseignante dans le jeu des enfants, en adoptant une pédagogie centrée sur le jeu qui, comme nous venons de le voir, s'avère un contexte riche pour les apprentissages des enfants. Nous avons d'ailleurs constaté que les enfants font de multiples apprentissages quand ils jouent et ceux-ci développent simultanément leurs cinq sphères du développement global. Ainsi, selon nos intentions de recherche, il est pertinent de revenir sur les différentes manières d'intervenir, celles qui permettent de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants, en les présentant par l'entremise de deux tableaux qui résument les trois premières catégories conceptualisantes. Aussi, nous reprenons les multiples apprentissages constatés dans le jeu, en les présentant sous la forme de tableaux à double entrée, résumant les deux dernières catégories conceptualisantes. Par l'entremise des tableaux, il est ainsi possible de résumer l'ensemble des résultats interprétés, au cours du chapitre, concernant le rôle que joue l'enseignante dans le jeu des enfants ainsi que les apprentissages réalisés par ceux-ci.

Rappelons-nous que les deux premières catégories concernent les éléments spatiaux et temporels d'une classe d'éducation préscolaire. En effet, les catégories étaient celles-ci: un environnement propice au jeu et un horaire prédéterminé et un laps de temps suffisant pour jouer. Les catégories étaient sous divisées en différentes interventions qui permettent à l'enseignante de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants. Dans le tableau 3, il est possible

de retrouver des interventions indirectes de l'enseignante concernant l'environnement qui est aménagé par elle-même et le temps laissé au jeu, et ce, en faisant ressortir les impacts de ces interventions sur le jeu des enfants, tels qu'explicités plus tôt. Ce tableau se trouve à la page suivante.

À titre de rappel, les dix situations sont très orientées sur le jeu symbolique. En ce sens, on s'entend pour dire que les interventions indirectes favorisent le jeu et qu'elles alimentent ainsi le scénario de jeu qui se développe. De plus, afin de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants, l'enseignante peut intervenir de manière directe. Le tableau 4 résume les résultats reliés à la troisième catégorie: des interventions de l'adulte adaptées au jeu de chacun des enfants. Par l'entremise de ce tableau, nous voulons faire ressortir plus explicitement, comme nous l'avons élaboré à travers notre analyse, ce que l'adulte fait quand elle joue avec les enfants, pour soutenir et enrichir leur jeu. Ce sont des actions concrètes de la part de l'enseignante qui favorisent ainsi le jeu des enfants. Ce tableau est présenté à la page 143.

Les interventions de l'adulte, autant indirectes que directes, sont nombreuses dans le jeu des enfants. Comme il a été mentionné plus tôt, les apprentissages sont multiples et ils touchent les cinq sphères du développement global. En fait, c'est ce soutien de l'adulte qui l'amène à s'apercevoir et à constater ces apprentissages que font les enfants en jouant. C'est d'ailleurs en prenant le temps d'observer les enfants en train de jouer que l'enseignante arrive à découvrir et à mieux comprendre tout ce que les enfants réalisent et accomplissent dans le jeu. Le tableau 5 résume l'ensemble des apprentissages, qui ont été ressortis lors de l'analyse, ce qui permet de voir en parallèle ce que l'enseignante fait de manière indirecte pour les soutenir. Nous revenons ainsi sur les quatrième et cinquième catégories, de façon transversale, puisque celles-ci englobent l'ensemble des apprentissages observés à travers le jeu. Ce tableau à double entrée propose, sur l'axe horizontal, les apprentissages des enfants subdivisés selon les cinq sphères du développement global. Sur l'axe vertical, ce sont les interventions de l'enseignante qui sont présentées. Le tableau 5 est présenté à la page 144.

Tableau 3

Délimiter l'espace et le temps pour cohabiter dans le jeu

	Interventions de l'enseignante	Impacts sur le jeu des enfants
Un environnement propice au jeu (catégorie 1)	-Aménager un espace suffisant pour permettre de jouer à plusieurs enfants	-Cela favorise le développement d'un jeu commun
	-Choisir la disposition des coins et en faciliter la proximité	-Cela alimente le scénario du jeu par l'utilisation du matériel accessible dans les coins -Cela facilite les relations entre les joueurs
	-Offrir aux enfants du matériel varié	-Cela permet de connaître du nouveau matériel
	-Mettre le matériel à la disposition des enfants	-Cela amène de nouvelles idées de jeu -Cela peut induire le jeu
	-Miser sur du matériel polyvalent	-Cela alimente le scénario du jeu par l'utilisation du matériel des autres coins
	-Proposer aux enfants du matériel familier	-Cela permet de réinvestir le matériel dans le jeu -Cela permet de reproduire des gestes connus et d'imiter des actions quotidiennes
	-Susciter la créativité par du matériel ouvert	-Cela permet d'explorer le matériel de multiples façons et de l'utiliser à diverses fins
Un horaire prédéterminé et un laps de temps suffisant pour jouer (catégorie 2)	-Proposer un déclencheur au jeu des enfants	-Cela permet au jeu de débiter plus rapidement
	-Planifier un temps pour se mettre en mode jeu	-Cela permet de se donner une intention de jeu -Cela scénarise le jeu
	-Prévoir suffisamment de temps pour jouer	-Cela crée le scénario -Cela permet l'émergence d'un jeu individuel vers un jeu collectif
	-Signaler à l'avance la fin du temps de jeu	-Cela permet au scénario de se poursuivre sur plusieurs jours (conserver une construction) -Cela permet de prévoir une fin et de terminer le jeu -Cela aide au rangement

Tableau 4

Des interventions adaptées au jeu de chaque enfant

	Interventions directes de l'enseignante	Actions concrètes de l'enseignante dans le jeu des enfants
Devenir partenaire du jeu en adoptant différents rôles (catégorie 3)	-Observatrice	-Observe le jeu pour voir comment il se déroule -Observe le jeu pour voir comment les enfants jouent et comment ils se développent -Répond positivement aux demandes des enfants
	-Cojoueuse	-Saisit l'occasion pour entrer et pour prendre part au jeu -Accompagne les enfants en jouant avec eux -Sort du jeu lorsqu'il se poursuit sans que l'adulte intervienne
	-Leadeuse de jeu	-Modélise certaines actions et sait se retirer graduellement
Intervenir par le biais de l'étayage (catégorie 3)	-Complexifier le jeu	-Apprend aux enfants des nouveaux mots -Développe et stimule la pensée des enfants en posant des questions pour mieux les comprendre -Amène les enfants à réfléchir
	-Faire une démonstration	-Modélise un rôle à travers le jeu -Montre comment utiliser le matériel -Propose des idées aux enfants
	-Maintenir l'orientation de l'enfant	-Suit les intérêts des enfants et mise sur leurs propositions et suggestions -Apporte son aide -Encourage par le biais de paroles réconfortantes
	-Miser sur les caractéristiques principales de la tâche	-Nomme les tâches restantes, une par une, afin de les diviser en étapes -Précise les éléments manquants afin de suivre les intentions des enfants
	-Engager ³² les pairs	-Sollicite l'aide d'un autre enfant

³² L'expression originale de Cloutier (2012) est d'« impliquer les pairs ». Toutefois, comme précisé dans le cadre conceptuel, nous préférons utiliser l'expression « engager les pairs » ou « solliciter les pairs ».

Tableau 5

Les apprentissages des enfants et les interventions de l'enseignante

Sphères Interventions	Physique et motrice (C1)	Affective (C2)	Sociale (C3)	Langagière (C4)	Cognitive (C5)
<i>-Aménager un espace suffisant pour permettre de jouer à plusieurs</i> <i>-Choisir la disposition des coins et en faciliter la proximité</i>			-Apprennent à entrer en contact avec les autres, à tenir compte de leur présence -Apprennent à interagir avec les autres (C4)		-Développent leur raisonnement, leur capacité d'émettre des hypothèses et d'élaborer des stratégies
<i>-Offrir du matériel varié</i> <i>-Mettre le matériel à la disposition</i> <i>-Miser sur du matériel polyvalent</i> <i>-Proposer du matériel familier</i>	-Développent leur côté sensori-moteur -Travaillent leur dextérité et leur coordination	-Relancent le jeu (C3, C4) -Se fixent des buts, prennent des décisions et font des choix (C5, C6)	-Interagissent par le biais des objets (C4)	-Apprennent de nouveaux mots	-Réinvestissent de nouveaux objets -Reproduisent une réalité
<i>-Susciter la créativité par du matériel ouvert</i>		-Imitent les autres pour se donner des idées (C3)		-Explicitent le symbole du matériel (C3)	-Développent leur imagination -Trouvent des solutions créatives
<i>-Planifier un temps suffisant pour jouer</i>		-Jouent selon leurs intérêts et intentions (C3)			-S'approprient une démarche, s'engagent, persévèrent et s'investissent dans leur projet (C6)

Le tableau 5 donne donc un aperçu des apprentissages des enfants réalisés dans le jeu qui, par le fait même, permet de faire ressortir concrètement les impacts de chacune des interventions indirectes de l'enseignante dans sa classe d'éducation préscolaire. Par le biais du tableau 6 à double entrée, nous souhaitons mettre de l'avant tout ce que les enfants apprennent en jouant, mais aussi en s'attardant aux intentions pédagogiques de la part de l'adulte. Ce tableau se trouve à la page suivante.

Ainsi, nous venons de présenter et de résumer l'ensemble des résultats obtenus, au cours de notre étude. Bien que notre quatrième catégorie conceptualisante, concernant des apprentissages réalisés dans le jeu, est principalement associée au développement cognitif des enfants et que notre cinquième catégorie conceptualisante, concernant des interactions sociales bénéfiques, est reliée à leur développement social, nous réalisons que les enfants, par le jeu, font des apprentissages au-delà de leurs sphères cognitive et sociale. En soi, les enfants développent également leurs sphères motrice, affective et langagière. En adoptant une approche développementale, qui sous-tend une pédagogie par le jeu dans sa classe, la personne enseignante favorise sans aucun doute les apprentissages et le développement de chacun des enfants.

Bien entendu, comme nous l'avons vu, l'enseignante intervient de diverses façons auprès des enfants pour soutenir et enrichir le jeu et ainsi favoriser leurs apprentissages. À cet effet, l'enseignante intervient, de manière indirecte, en aménagement l'environnement physique et matériel du jeu en plus de planifier un horaire et un temps suffisant pour jouer en classe. De par ses interventions directes, elle devient partenaire dans le jeu des enfants, en s'appropriant différents rôles, et elle intervient par le biais de l'étayage, en répondant à des besoins spécifiques. C'est par ses intentions pédagogiques auprès des enfants que l'enseignante arrive à comprendre toute l'ampleur et les bénéfices d'une telle approche sur le développement de chacun des enfants. En ce sens, en adoptant une approche centrée sur l'enfant, elle choisit d'aller à sa rencontre, de s'émerveiller de ce qu'il est et de ce qu'il fait, de comprendre sa démarche d'apprentissage et ses initiatives personnelles et surtout, de lui faire confiance dans tout ce qu'il entreprend.

Tableau 6

Cohabiter dans le jeu pour favoriser les apprentissages des enfants

	Sphères Interventions	Physique et motrice (C1)	Affective (C2)	Sociale (C3)	Langagière (C4)	Cognitive (C5)
Devenir partenaire du jeu	<i>Aller à la rencontre des enfants</i>	-Effectuent divers mouvements (C5)	-Manifestent des intérêts	-Apprennent à observer, à regarder et à s'intéresser aux autres (C5)	-Explorent le langage oral et écrit (C3)	-Se mettent en action et élaborent un scénario de jeu selon un objectif à atteindre (C2, C6)
	<i>S'émerviller de ce que les enfants font</i>	-Se mettent en action (C5)	-Font preuve d'autonomie, osent et prennent des risques (C5, C6)		-Développent leur communication et leur langage (C3)	
	<i>Comprendre les initiatives personnelles</i>					
	<i>Comprendre les interactions sociales</i>	-Coordonnent leurs gestes (C3)	-Proposent des idées et suggestions (C3, C4, C5) -Adhèrent aux idées des autres (C3, C4)	-Apprennent à se décentrer, coopérer et collaborer -Imitent autrui (C5)	-Orientent le jeu par des paroles et des gestes (C1, C2, C3) -Font des demandes formelles (C2, C3)	-Unissent leurs actions pour arriver à un but (C3, C6)
Intervenir par le biais de l'étayage	<i>Faire confiance aux enfants</i>		-Arrivent à trouver des solutions (C5) -Proposent de l'aide aux autres (C3, C4) -Acquièrent de la confiance en soi	-Sont sensibles aux besoins et goûts des autres (C2)	-S'expriment aux autres et s'affirment (C2, C3)	-Prennent des responsabilités (C2) -Font des essais et erreurs et anticipent -Développent un raisonnement
	<i>Nourrir l'estime de soi et l'empathie</i>					
	<i>Favoriser le vivre ensemble</i>		-Développent des liens d'amitié (C3)	-S'approprient un rôle à la suite d'une modélisation (C5)	-Apprennent à dire leurs pensées, leurs goûts, leurs intérêts et leurs idées (C2)	
	<i>Encourager l'éveil à la littérature</i>				-Imitent un lecteur et un scripteur (C3)	

Avec son regard et son attitude bienveillante, nous avons découvert que l'enseignante, en comprenant les interactions sociales des enfants, favorise le vivre ensemble, nourrit leur estime de soi et leur empathie, tout en encourageant l'éveil à la littératie. Enfin, le rôle d'une enseignante à l'éducation préscolaire est important pour favoriser le jeu, mais nous avons aussi compris que les enfants ont beaucoup de potentiel. C'est pourquoi nos découvertes nous amènent à conclure en disant qu'intervenir dans leur jeu, c'est croire en les enfants autant dans ce qu'ils peuvent accomplir que dans le soutien et l'aide que nous pouvons leur apporter.

CONCLUSION

« J'ai beaucoup appris de mes condisciples, mais c'est des enfants que j'ai appris le plus.

C'est en partant d'eux que j'ai découvert le chemin qui conduit vers eux. »

(Korezak, s.d. cité dans Fortier, 1988, p. 131)

Pour terminer, nous tenons à revenir sur les différentes étapes qui ont été réalisées tout au long de notre étude. Tout d'abord, nous nous sommes intéressé au rôle que détient une enseignante dans le jeu des enfants, en partant d'un questionnement professionnel sur la possibilité d'exercer un double rôle en contexte d'éducation préscolaire. D'une part, ce rôle consistait à répondre aux divers besoins des enfants, étant l'une des figures d'autorité du groupe. D'autre part, ce rôle consistait à observer les enfants en action en s'initiant à une démarche de recherche. Ce double rôle, ayant été exercé dans un centre d'éducation préscolaire où c'est l'approche développementale qui est privilégiée, a permis d'amener le problème de recherche, nous questionnant sur l'approche à préconiser à l'éducation préscolaire ainsi que les défis de l'enseignante, lorsqu'elle l'adopte dans sa classe. Ces éléments ont donc été exposés, dans le premier chapitre. D'après les quatre études qui ont été recensées, il a été possible de remarquer que les enfants réagissent de plusieurs façons selon les interventions et les comportements d'une enseignante. D'abord, en adoptant une approche non pédagogique, ayant une visée développementale et non scolarisante, l'exploration spontanée de jouets et la découverte des enfants sont des éléments étant favorisés (Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke et Schulz, 2011). Aussi, il semble qu'il y ait un lien évident entre le fait que les enfants s'adonnent à des jeux symboliques, l'organisation matérielle de l'aire de jeu, de même que l'apparition de comportements appropriés de la part des enfants (Baillargeon et Thériault, s.d.). Par la suite, il semble que les comportements spécifiques des enseignantes, quant aux divers rôles qu'elles adoptent dans le jeu des enfants, suscitent différentes sortes de réponses de la part des enfants: 1) ignorer/rejeter, 2) évaluer les comportements et 3) accepter les comportements (Gaviria-Loaiza, Han, Vu et Hustedt, 2017). Il s'avère également que les enfants intègrent les enseignantes dans leur jeu, et ce, pour obtenir de l'aide, pour être reconnus compétents,

pour les avertir du changement des règles par d'autres, pour avoir des informations et pour les impliquer dans leur jeu et dans leurs apprentissages (Pramling Samuelsson et Johansson, 2009). C'est à partir de tous ces constats que nous avons formulé la question générale de recherche suivante: quel est le rôle de l'enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire?

Dans le deuxième chapitre, nous avons défini ce qu'est le jeu au préscolaire. C'est une activité, le plus souvent liée au fait de jouer, totalement libre et spontanée (Brougère, 2005; Hewes, 2006). Aussi, nous avons présenté les critères du jeu selon Brougère (2005) et selon Piaget (1976), puis nous avons explicité le jeu symbolique et sa richesse. En plus, nous avons élaboré un cadre ludique qui expose six conditions permettant à l'enseignante d'organiser l'espace et le temps dans le jeu: 1) un lieu déterminé et reconnu pour jouer, 2) des espaces de jeu séparés, différenciés et aménagés, 3) des objets choisis et mis à disposition par les adultes, 4) une règle d'usage des lieux comportant des références aux temps de jeu, 5) une relation d'appartenance et 6) la présence d'adultes dont le rôle varie selon les espaces de jeu. Nous nous sommes aussi penché sur des façons de jouer avec les enfants et sur des façons d'intervenir dans le jeu, par le principe de l'échafaudage, permettant ainsi, de favoriser le jeu des enfants. L'ensemble de ce cadre conceptuel a permis de nous guider à travers nos questionnements et de nous amener à formuler une question spécifique de recherche: comment l'enseignante peut-elle soutenir et enrichir le jeu des enfants? Trois objectifs de recherche ont été formulés, afin de répondre à cette question: 1) observer et décrire des situations ludiques et authentiques où le jeu des enfants se déploie, 2) analyser les éléments permettant d'enrichir le jeu des enfants et 3) interpréter les rôles exercés par l'enseignante afin de soutenir le jeu des enfants.

Dans le troisième chapitre, nous avons abordé la méthodologie choisie pour l'étude. Il a été question d'une méthodologie qualitative ethnographique. Notre présence prolongée dans un centre d'éducation préscolaire qui accueillait dix-neuf enfants a permis de comprendre de l'intérieur comment il est possible de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants. Par le biais de l'observation participante, ce sont dix situations de jeu qui ont été observées. Celles-ci ont ensuite été décrites, par l'entremise d'un journal ethnographique,

et des pistes d'analyse ont été ressorties pour chacune d'elles afin de regrouper les interventions de l'adulte selon cinq grandes catégories émergentes. Ces situations de jeu regroupent l'ensemble de notre collecte des données. C'est à partir de l'interprétation de ces dix situations de jeu que nous avons été en mesure de dégager des résultats de cette étude.

En ce qui concerne le quatrième chapitre, nous y retrouvons la présentation des dix situations de jeu. Pour chacune d'elles, le titre, l'intention d'observation, le contexte et la description sont précisés. Par ailleurs, dans l'encadré suivant la description détaillée de la situation de jeu, quelques pistes d'analyse sont proposées, permettant de ressortir diverses interventions de l'adulte dans le jeu des enfants. Dans l'interprétation de nos résultats, nous regroupons ces interventions pour dégager cinq catégories mises en dialogue avec le cadre conceptuel. Nous ressortons que les diverses interventions de l'enseignante permettent de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants. De par ses interventions indirectes, l'enseignante propose un environnement propice au jeu et prédétermine un horaire, en planifiant un temps suffisant pour jouer. De par ses interventions directes et adaptées à chacun, celle-ci devient partenaire du jeu des enfants et peut ainsi intervenir par le biais de l'étayage. Ses interventions l'amènent à développer certaines intentions pédagogiques qui lui permettent de constater les multiples apprentissages réalisés par les enfants dans le jeu, mentionnant aussi qu'ils développent les cinq sphères de leur développement global.

Par l'entremise de cette étude ethnographique, nous voulons partager des résultats montrant l'impact du rôle de l'enseignante dans le jeu, constatant que celle-ci a un contrôle sur l'environnement aménagé et l'horaire planifié mis en place dans une classe d'éducation préscolaire. En d'autres mots, les aspects physique et temporel de la classe doivent être organisés afin de favoriser le jeu des enfants. Nous voulons, par conséquent, mettre en lumière que l'enseignante n'a pas le contrôle sur tout dans le jeu des enfants. En effet, en ramenant le rôle fondamental de l'observation, nous découvrons qu'il importe de miser sur les enfants et leur potentiel. L'observation du jeu est indispensable pour l'enseignante, lui permettant de s'apercevoir de l'état de développement de l'enfant en action, pour ainsi lui apporter un soutien adapté ce qui « a pour conséquence d'aider l'enfant à accéder à un jeu

plus mature, plus complexe et à augmenter son répertoire de connaissances, d'habiletés et d'attitudes » (Lévesque et Doyon, 2017, p. 8). Ainsi, comme nous l'avons vu, par le biais de ses intentions pédagogiques, l'enseignante arrive à comprendre comment les enfants se développent et apprennent à travers leur jeu et pourquoi les interactions sociales s'avèrent bénéfiques pour les enfants. Son rôle d'observatrice lui permet sans aucun doute de mieux comprendre ce que les enfants accomplissent dans le jeu et, par le fait même, de se rendre compte à quel point le jeu est favorable aux apprentissages et au développement de ceux-ci. Nous avons aussi constaté que non seulement le jeu est bénéfique pour l'apprentissage des enfants, mais que le jeu symbolique est omniprésent dans le monde des enfants. À cet égard, nous avons découvert, par l'entremise des dix situations, que le jeu symbolique est présent dans chacun des coins aménagés de la classe. Plus précisément, le jeu symbolique peut se développer dans les coins médecin, épicerie, déguisement, mais également dans le coin construction et le coin bricolage. En revenant au critère de la spontanéité dans le jeu, élaboré dans le cadre conceptuel selon Piaget (1976), il est tout à fait naturel pour l'enfant de se prêter au jeu symbolique, car celui-ci est le contexte idéal pour la construction de la réalité enfantine, lui permettant ainsi de s'approprier le monde qui l'entoure. Nos découvertes sont donc nombreuses et celles-ci nous amènent à mieux comprendre ce rôle essentiel qu'a une enseignante à l'éducation préscolaire.

Nous constatons que l'intervention devrait suivre l'observation attentive de ce qui se passe dans le jeu. Comme mentionné dans la présentation et l'analyse des résultats, il a été possible de faire ressortir des intentions pédagogiques de l'enseignante quand celle-ci observe le jeu des enfants. Ainsi, il est possible de faire un parallèle entre l'étaillage et une observation fine du jeu. Pour aller plus loin, cette observation attentive du jeu des enfants, de la part de l'enseignante, l'amène à adopter des attitudes positives en intervenant auprès des enfants. Par exemple, en intervenant par le biais de l'étaillage, l'enseignante peut aller à la rencontre des enfants, s'en émerveiller, comprendre les initiatives des enfants et faire confiance à ceux-ci. Tout cela lui permet donc d'être un guide dans les apprentissages des enfants, développant ainsi un savoir-être et un savoir-faire.

En parlant de l'observation, il est possible de faire un parallèle avec l'observation des enfants entre eux quand ils jouent ou de leur observation de l'adulte qui joue avec eux en classe. Effectivement, certaines situations de jeu mettent en lumière que l'imitation des autres dans le jeu est favorable aux apprentissages et au développement des enfants. Nous retenons donc que les enfants apprennent lorsqu'ils sont en interaction avec autrui, soit en présence des autres enfants ou avec l'enseignante qui joue avec eux.

Au regard de la méthodologie sur laquelle nous nous sommes basée pour réaliser notre étude, nous pouvons identifier une limite à notre démarche ethnographique. En fait, les observations ont été décrites et interprétées selon un processus ethnographique, mais il importe de préciser que ces observations n'ont pas toujours été faites selon une posture de chercheuse ethnographe. Il s'avère que le double rôle que nous avions auprès des enfants, tel que défini dans la problématique, nous amenait parfois à devoir répondre à des besoins spécifiques d'enfants ou de groupe comme le fait une enseignante au lieu de se consacrer entièrement aux observations, tel que préconisé dans une méthode ethnographique. Même si cela s'avère une limite à notre étude, nous avons pu observer les enfants, d'une manière assez détaillée, nous permettant de recueillir dix situations de jeu concrètes et précises.

Au terme de ce parcours, nous voulons revenir sur notre problème de recherche en mettant l'accent sur le fait qu'observer les enfants dans le jeu permet non seulement à une enseignante de s'enquérir des apprentissages réalisés, mais aussi de mieux comprendre les bénéfices d'une approche développementale, qui sous-tend une pédagogie par le jeu, dans sa classe. Hors de tout doute, nous pouvons ainsi conclure que celle-ci soutient les enfants à travers leur développement global et, par le fait même, qu'elle rejoint les fondements du programme préscolaire, prescrit par le PFÉQ.

Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que

l'espace et le temps soient organisés en conséquence (Gouvernement du Québec, 2006, p. 52).

D'ailleurs, le rôle de l'enseignante pour soutenir le jeu et favoriser l'apprentissage des enfants représente une préoccupation d'actualité dans les milieux de pratique. Avec la proposition récente du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour l'implantation de maternelle 4 ans et tous les enjeux actuels à l'éducation préscolaire, nous tenons à revenir sur le rôle fondamental du jeu qui, comme il a été bien explicité tout au long de l'essai, est la porte d'entrée de tous les apprentissages des enfants. Soulignons l'importance de cette compréhension du jeu par des enseignantes, œuvrant à l'éducation préscolaire, et de ses bénéfices plutôt méconnus sur l'apprentissage et le développement des enfants. Dans un ordre d'idées semblables, nous avons découvert récemment une pédagogue suisse au nom de Raymonde Caffari-Viallon, qui est d'ailleurs une spécialiste de la petite enfance. De cette découverte très inspirante, nous retenons que le jeu est un élément de construction de soi et que les enfants ont besoin de jeu, sans quoi, ils sont en manque de jeu, ce qui peut avoir des répercussions qui ne sont pas mesurables, et ce, dans tous les domaines de leur développement. Ainsi, laissons les enfants jouer, car si nous revenons à eux, c'est vraiment ce dont ils ont besoin pour construire leur réalité.

Finalement, nous tenons à mentionner que cet essai souhaite apporter un éclairage à un débat actuel qui prévaut à l'éducation préscolaire et espérons que celui-ci amène les enseignantes à mieux comprendre les impacts d'adopter une approche développementale qui sous-tend une pédagogie par le jeu dans une classe de préscolaire. Cet essai veut aussi d'aider les enseignantes à cibler des interventions, qui permettent de soutenir et d'enrichir le jeu des enfants. Comme nous l'avons constaté plus haut, les intentions pédagogiques de l'enseignante sont primordiales, pour comprendre les apprentissages et le développement de tous les enfants. Bien que les impacts du jeu à l'éducation préscolaire sont peu connus, indubitablement, il paraît maintenant évident qu'en optant pour le jeu, nous apportons un grand épanouissement à l'enfant (Fortier, 1988). En cohabitant l'espace et le temps, il est possible pour l'enseignante de croire en les enfants, en leur potentiel et en leurs capacités, leur permettant d'apprendre, de se développer et de se réaliser en jouant. En définitive, le jeu permet aux enfants de déployer leurs ailes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ansari, A. et Purtell, K. M. (2016). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32.
- Baillargeon, M. et Thériault, J. (s.d.). *Contribution de l'éducation préscolaire à la réussite scolaire: une perspective à renouveler*.
- Baillargeon, M. (2005). *La maternelle. Le jeu selon Madeleine Baillargeon. Guide d'animation 8 accompagnant la vidéocassette*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Guide_d_animation_8_-_le_jeu_selon_Madeleine_Baillargeon.pdf>. Consulté le 3 avril 2017.
- Baillargeon, M. (2006). *La place du jeu au préscolaire. C'est dans le jeu que les enfants sont au summum de leurs compétences*. Document téléaccessible à l'adresse <http://prescolaire.cssh.qc.ca/IMG/pdf/la_place_du_jeu_au_prescolaire.pdf>. Consulté le 3 avril 2017.
- Besse-Patin, B. (2016). *L'animation du jeu libre: comment valoriser la fonction d'animation?* Document téléaccessible à l'adresse <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01324213/document>>. Consulté le 3 octobre 2018.
- Bodovra, E. et Leong, D. J. (2007). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bolduc, M.-J. (2015). *L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire: une étude collaborative sur les pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E. et Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation préscolaire! *Revue préscolaire*, 50(2), 9-13.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris: Economica Anthropos.
- Cantin, G. (2012). *Jouer à faire semblant*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/apprentissage->

jeux/fiche.aspx?doc=jouer-faire-semblant-jeu-symbolique#_Toc511908223>.
Consulté le 26 février 2018.

- Céfaï, D. (2003). *Recherches. L'enquête de terrain*. Paris: Éditions La Découverte.
- Céfaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- Céfaï, D. (2011). *A propos de « L'Engagement ethnographique ». Entretien avec Daniel Céfaï*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.journaldumauss.net/?A-propos-de-L-Engagement>>. Consulté le 13 mars 2017.
- Centre de psycho-éducation du Québec (2017). *La forêt de l'alphabet | CPEQ*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cpeq.net/offre/programmes/foret-de-lalphabet/>>. Consulté le 28 février 2017.
- Cloutier, S. (2011). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'enfant vers son autonomie*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.rcpeqc.org/files/file/etayage_conferencercpe_29novembre2011format%20PDF.pdf>. Consulté le 19 octobre 2017.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie pour un enfant à son plein potentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Comeau, L. (2013). *L'importance du jeu*. Site téléaccessible à l'adresse <http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-importance-jeu-jouer-enfant>. Consulté le 8 novembre 2017.
- De Formel, M. et Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R. et Sales, C. (2002). *Developing Constructivist Early Childhood Curriculum. Practical Principles and Activities*. New York: Teachers College Press.
- Forest, V., Lanthier, C., Nelissen, M. et Roy, J. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf>. Consulté le 10 octobre 2018.
- Fortier, R. (1988). *Vivre à la maternelle*. Sherbrooke: Éditions du Centre de ressources pédagogiques (CRP).

- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. et Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.
- Godot, S. (2017). *Le jeu d'imitation, déterminant dans le développement de l'enfant*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://lesprosdela petiteenfance.fr/eveil-activites/jouer-pour-grandir/le-processus-dimitation-chez-lenfant-passe-par-le-jeu/le-jeu-dimitation-determinant-dans-le-developpement-de-lenfant>>. Consulté le 2 mars 2018.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. L'éducation préscolaire*. Document téléaccessible à l'adresse <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/Prescolaire_f.pdf>. Consulté le 28 février 2017.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_j_eunes/maternelle_4.pdf>. Consulté le 6 novembre 2017.
- Gronlund, G. (2010). *Developmentally Appropriate Play. Guiding Young Children to a Higher Level*. Minnesota: Redleaf.
- Hewes, J. (2006). *Apprentissage chez les jeunes enfants. Centre du savoir. Laissons-les s'amuser: l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf>. Consulté le 14 février 2018.
- Hohmann, M., Weikart, D., Bourgon, L. et Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Johnson, J. E., Christie, J. et Wardle, F. (2005). *Play, Development and Early Education*. États-Unis: Pearson.
- Jonnaert, P. (2005). *Apprendre tout au long de la vie. Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Katz, L. G. (2008). *Une approche développementale pour l'évaluation du jeune enfant* (Trad. par C. Bonin et J.-M. Lopez). Document téléaccessible à l'adresse

<<http://www.latrottinettecarottee.com/upload/UserFiles/File/Katz%20%281997-b%29.pdf>>. Consulté le 28 février 2017.

Koza, W. (2016). *Gérer ma classe de préscolaire. Conseils pratiques, stratégies efficaces et activités stimulantes* (Trad. par J.-L. Lansac). Montréal: Chenelière Éducation.

Krishnamurti. (2011). *De l'éducation* (Trad. par C. Suarès). Paris: Presses du Châtelet.

Lalonde-Graton, M. et Graton, J. (2002). Le droit au jeu. Dans B. Lépine, *Au-delà des mots. Les droits de l'enfant, l'empreinte d'une société* (pp. 8-9). Saint-Jean-sur-Richelieu: Le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM).

Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). *L'observation du développement de l'enfant dans ses jeux symboliques*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://recitpresco.qc.ca/sites/default/files/documents/pp-mattpmndslndryfinal.pdf>>. Consulté le 23 février 2018.

Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.

Laperrière, A. et Marinova, K. (2016). *La place du jeu à la maternelle*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/la-place-du-jeu-a-la-maternelle/>>. Consulté le 28 mars 2017.

Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation: Quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie préventive*, 48, 3-10.

Larouche, H. (2017). Quelques réflexions à propos de l'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 55(4), 9-11.

Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2017). *Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants: valorisé, mais méconnu et sous-utilisé | Partie 1*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://parlonsapprentissage.com/le-jeu-comme-contexte-pour-soutenir-le-developpement-et-les-apprentissages-des-enfants-valorise-mais-meconnu-et-sous-utilise-partie-1/>>. Consulté le 25 août 2017.

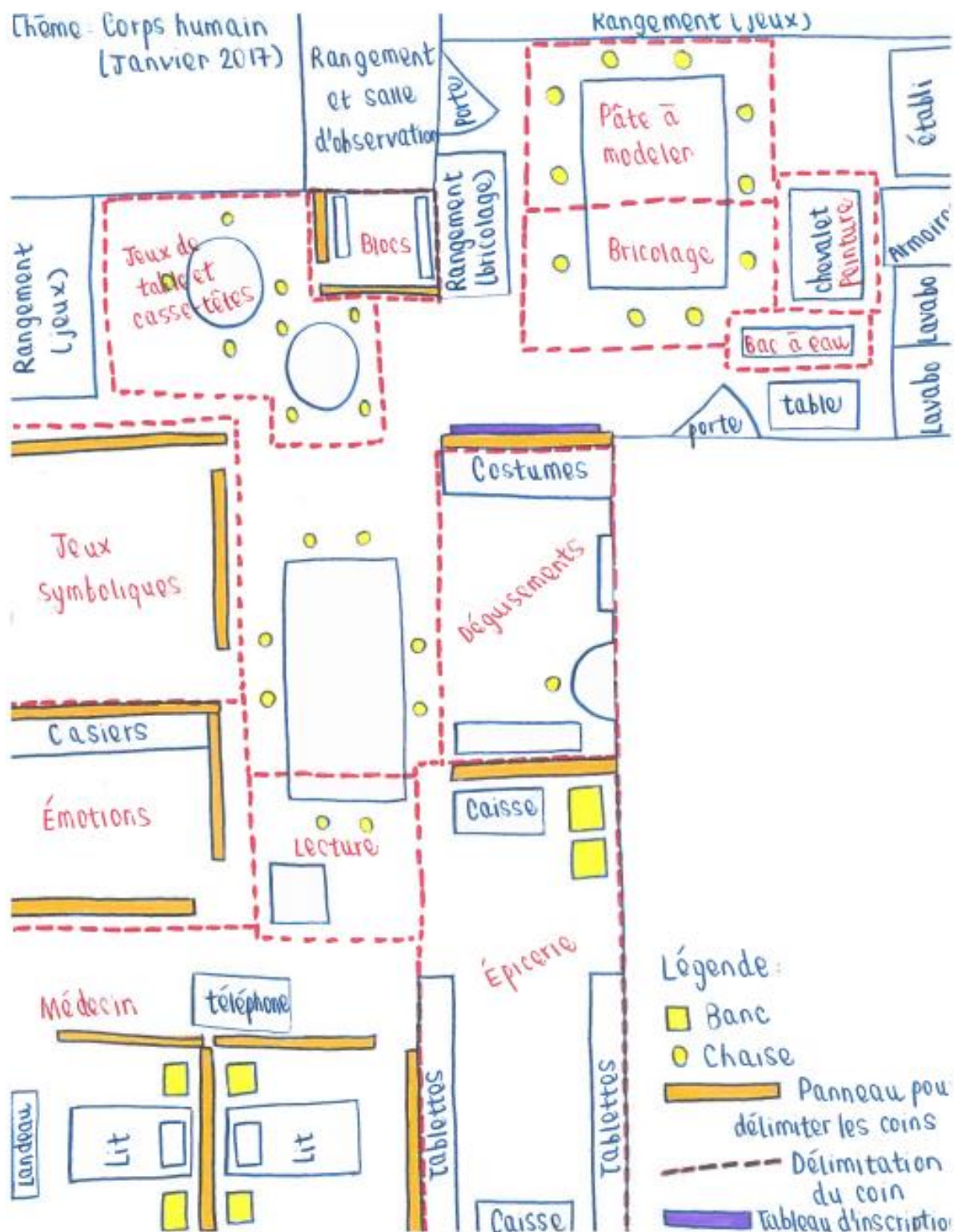
Lemay, L., Bouchard, C. et Bigras, N. (2017). *Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants: valorisé, mais méconnu et sous-utilisé | Partie 2*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://parlonsapprentissage.com/le-jeu-comme-contexte-pour-soutenir-le-developpement-et-les-apprentissages-des-enfants-valorise-mais-meconnu-et-sous-utilise-partie-2/>>. Consulté le 25 août 2017.

- Lévesque, J.-Y. et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue préscolaire*, 55(1), 6-8.
- Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P. et Thomas, N. (2014). *Jeu, participation et possibilités: un cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://childcareframework.com/resources/Jeu,%20participation%20et%20possibilite%CC%81s.pdf>>. Consulté le 14 septembre 2018.
- Marinova, K. et Biron, D. (2016). *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Revue Québec français*, 155, 62-63.
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Revue Québec français*, 162, 64-65.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage: une perspective vygotskienne. *Revue préscolaire*, 50(2), 4-8.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Meunier, J. (1994). Image, cognition, centration, décentration. *Cinémas*, 4(2), 27-47.
- Ministère de la Famille (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée pour des interventions concertées*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>>. Consulté le 28 février 2018.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/kindergarten_program_fr.pdf>. Consulté le 9 octobre 2018.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pepin, M. (2010). *Culture entrepreneuriale et éducation: un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire*. Sarrebrück: Les Éditions universitaires européennes.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives*, (10), 30-46.

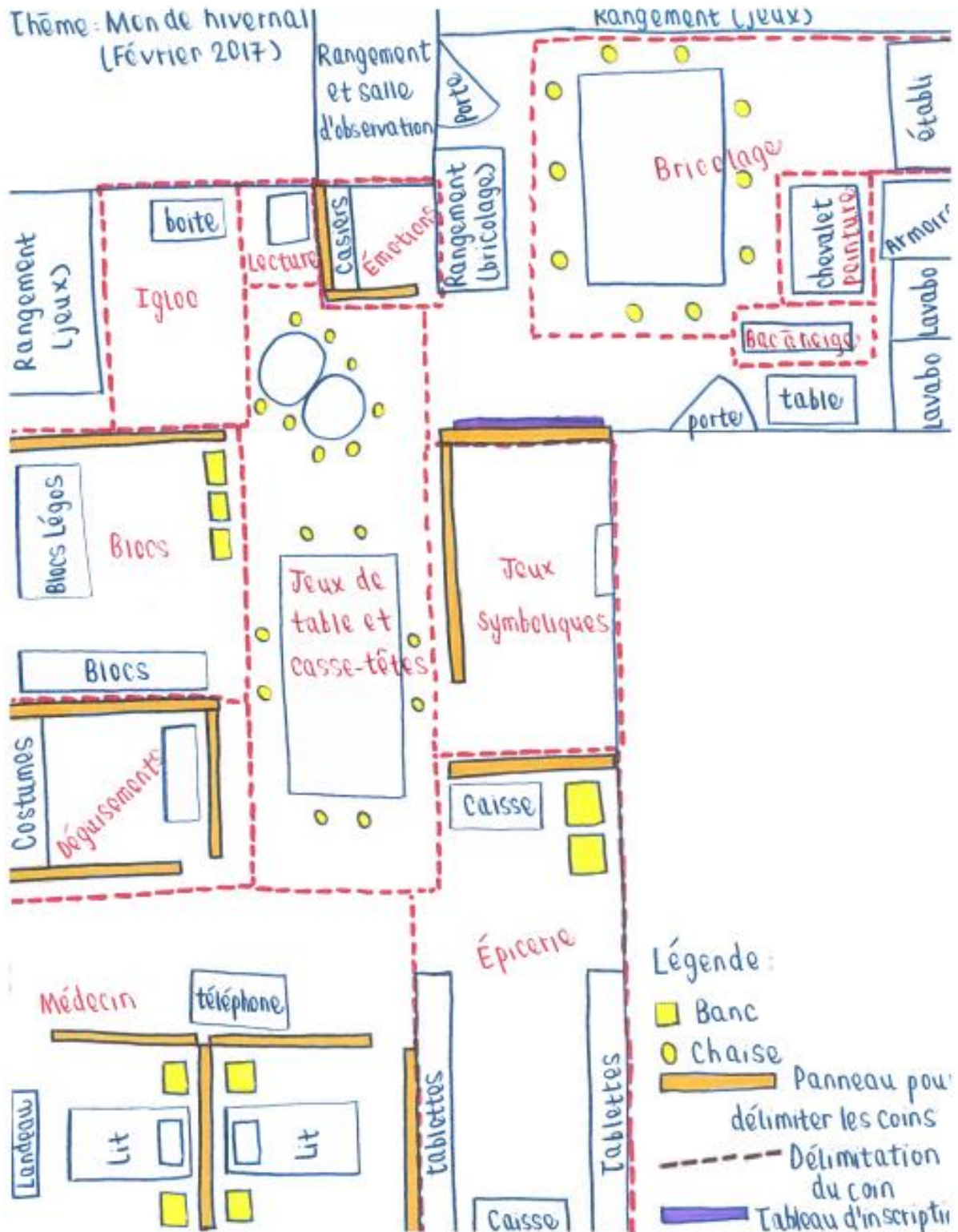
- Périno, O. (2008). *Des espaces pour jouer. Pourquoi les concevoir? Comment les aménager?* Toulouse: Éditions Érès.
- Piaget, J. (1976). *Actualités pédagogiques et psychologiques. La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation.* Montréal: Delachaux et Niestlé.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action: l'observation des détails.* Paris: Éditions Métailié.
- Pramling Samuelsson, I. et Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Raby, C. et Charron, A. (2010). *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant.* Anjou: CEC.
- Rayna, S. et Brougère, G. (2010). *Jeu et cultures préscolaires.* Lyon: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Tillard, B. (2011). Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 35-50.
- Thériault, J. (1993). *Le matériel éducatif qui supporte l'activité symbolique dans des aires non spécifiques du jeu de faire-semblant*, Université du Québec à Chicoutimi.
- Thériault, J. (2006). *Pour mieux accompagner les garçons à l'école. Miser sur des différences liées au genre.* Montréal: OMEP-Canada.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2010). *En jouant avec les blocs de construction... l'enfant construit son monde.* Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Woods, E. (2007). New directions in play: consensus or collision? *Education 3-13*, 35(4), 309-320.

ANNEXE A

LA DISPOSITION DES COINS LORS DU PREMIER MOIS D'OBSERVATION



LA DISPOSITION DES COINS LORS DU DEUXIÈME MOIS D'OBSERVATION



ANNEXE C
UN COLLIER RÉSERVÉ AUX OBSERVATIONS



ANNEXE D

UN JOURNAL ETHNOGRAPHIQUE EN VERSION ÉLECTRONIQUE

La situation de jeu #1: Un scénario qui s'élabore rapidement

Date: Mercredi 11 janvier 2017

Une première question me vient en tête: Pourquoi l'organisation du jeu de ces quatre fillettes s'est faite rapidement? Est-ce qu'avoir été des agents secrets a incité les enfants à se mettre en jeu symbolique plus rapidement que les fois précédentes? Dans cette situation d'observation, j'étais surprise de voir à quel point les enfants étaient investis dans le jeu, et ce, les quatre filles ensemble. Les actions étaient coordonnées et elles ne se marchaient pas sur les pieds. C'est comme si elles avaient toutes une idée claire de comment jouer au coin médecin. Elles savaient à quoi elles jouaient, elles adhéraient aux idées qui étaient proposées entre elles et leur jeu évoluait au fil de la période. Elles organisaient un scénario de jeu cohérent qui pouvait continuer longtemps.

J'aurais pensé, avant même d'observer les enfants action, qu'ils iraient simplement explorer ce nouveau coin atelier sans nécessairement savoir comment et à quoi y jouer. Je pensais préalablement qu'elles exploreraient ce coin pour découvrir le matériel qu'il renfermait. J'aurais cru qu'elles papillonneraient sans nécessairement s'installer pour jouer en étant aussi investies. Se sont-elles rapidement mises en action parce qu'elle connaissait le matériel disponible et que celui-ci leur permettait d'élaborer un jeu connu et concret pour elles?

Je suis d'avis que leur scénario de jeu va plus loin qu'avec le simple fait d'utiliser le matériel mis à leur disposition. Cela nécessite un investissement de la part des enfants. En prenant des initiatives et en faisant des choix comme elles l'ont fait pendant la construction de leur scénario de jeu, elles prennent des décisions qui nécessairement font avancer le jeu. L'engagement des enfants amène leur jeu à progresser au cours de la période, car elles s'inter-influencent dans leurs différentes actions respectives et c'est ce qui permet au jeu de s'organiser.

Les fillettes ont ici des rôles clairement définis. Elles ont des costumes et déguisements qui représentent bien la réalité. Leurs actions témoignent qu'elles ont une représentation globale de ce que chaque acteur fait dans la vie de tous les jours. Est-ce que c'est cela ou plutôt les éléments de costume mis à leur disposition qui guident leurs actions? Cette situation donne à voir qu'il est clair pour elles que chaque personne a un rôle à jouer dans la salle de l'hôpital, car elles ont des actions reliées à leur rôle respectif. Il ne semble pas y avoir de conflit entre elles et elles inventent des actions en fur et à mesure que leur jeu progresse, et ce, toujours en lien avec le rôle qu'elles ont dans le jeu. Ici, est-ce qu'on pourrait dire que le matériel et les déguisements sont au service du jeu?

Il est intéressant de remarquer la place que l'enseignante occupe au sein du jeu de quatre filles. Avant même de permettre aux enfants de se mettre à jouer dans le local des ateliers, elle l'aménage de manière à le rendre accessible en terme d'espace et de matériel. Il y a suffisamment de place et de matériel favorisant le jeu des enfants. Indirectement, l'enseignante propose un environnement propice au jeu, et par le fait même, cela permet aux amies d'organiser un scénario de jeu riche autour de ce qu'elles découvrent au coin médecin. Est-ce la seule intervention de l'enseignante qui permet aux enfants de s'investir dans ce jeu qui s'élabore? Au cours de cette situation d'observation, Dorothée et Joanie m'attribue un rôle de secrétaire. En prenant part à leur jeu, je crois que j'alimente leur scénario de jeu, car je les questionne sur ce qu'elles font, cela met des mots sur leurs actions et cela guide également leurs futures actions.

Je trouve important de trouver le bon moment pour me glisser dans le jeu des enfants sans trop le perturber et le moment propice pour en sortir sans changer les cours des actions des enfants. Dans cette situation-ci, lorsque Joanie m'a demandé d'aller dans l'autre pièce, je trouvais le moment propice pour laisser les enfants jouer ensemble, sans ma présence, d'autant plus que la période d'ateliers tirait à sa fin. J'ai profité de ce moment pour quitter leur jeu, car je voyais bien qu'elles étaient capables de continuer de jouer seules. J'ai été là pendant un certain temps à jouer avec elles, en profitant de l'occasion pour modéliser certaines actions avec les instruments utilisés par un médecin et pour leur montrer ce qu'est un thermomètre, comment il se prononce et comment on l'utilise avec le patient. Si leur jeu continuait de progresser sans moi une fois que mes

interventions étaient faites, cela semblait être un bon indice et un moment clé pour moi de quitter le jeu et de laisser les enfants jouer de façon autonome.

La situation de jeu #2: Une intervention pour amorcer un scénario de jeu

Date: Jeudi 12 janvier 2017

Dans cette situation d'observation, il est possible de voir que les deux enfants ont respectivement une intention de jeu, mais que celle-ci ne correspond pas à un scénario commun. Je constate que je fais de la modélisation auprès de Stéphanie, en imitant de façon ludique le rôle de la caissière. Ayant d'abord comme intention première de faire son épicerie, Stéphanie s'est rendu compte, en me voyant agir, qu'il était intéressant d'être une caissière. En imitant les gestes concrets d'une caissière, cela l'a guidée à travers son intention de jeu, car elle voulait devenir une caissière par la suite pour reproduire des actions similaires aux miennes. J'en arrive donc à dire que le fait de modéliser certaines actions a permis à Stéphanie d'enrichir son jeu, car c'est elle qui a décidé de devenir la caissière, une fois qu'elle a compris en quoi il consistait. Elle éprouvait du plaisir à imiter la caissière pour servir Mathieu qui était le client suivant. Mathieu, ayant d'abord comme première intention de faire son épicerie, il a trouvé, en regardant sur les tablettes de l'épicerie, trois items pour cuisiner un gâteau d'anniversaire (pâte au chocolat, crème au chocolat et bonbons artificiels). Donc, il a eu comme idée de préparer un gâteau d'anniversaire pour la fête de son petit frère. Contrairement à Stéphanie, il n'avait pas le goût de s'amuser à compter des bouchons pour savoir s'il avait assez d'argent pour payer. Il voulait aller préparer son gâteau de fête tandis que Stéphanie avait le goût de rester la caissière et de remplir les fonctions de celle-ci. C'est pourquoi Stéphanie et Mathieu n'ont pas joué davantage ensemble après leurs interactions. Ils avaient tous les deux une idée de ce à quoi ils voulaient jouer, mais les intérêts des enfants étaient plutôt différents.

Quant à mon rôle dans cette situation, je dirais qu'au départ j'avais un rôle de modèle dans le jeu de Stéphanie. Effectivement, voulant commencer la période derrière la caisse enregistreuse pour être la caissière, j'ai guidé les premières actions du jeu. J'étais l'actrice principale en interaction avec Stéphanie. Tranquillement, mon rôle a changé ce

qui m'a permis de me retirer du jeu et d'observer Stéphanie et Mathieu en action. Stéphanie est devenue la caissière et Mathieu voulait passer par la caisse enregistreuse pour ensuite aller cuisiner son gâteau d'anniversaire.

Quant à Fanny, son intention de jeu était très claire pour elle aussi, et ce, depuis son arrivée au centre d'éducation préscolaire. À la maison, elle a pris le temps de découper avec son papa de petits bouts de papier qui sont devenus des billets d'argent. Elle savait donc à quoi elle voulait jouer depuis le matin-même. Elle voulait utiliser ses billets pour payer ses achats au coin épicerie et ensuite se rendre au médecin afin de soigner son amie qui était malade. Elle me nomme clairement son intention lorsqu'elle me demande de la suivre jusqu'à l'hôpital. En acceptant de la suivre, quel rôle vais-je avoir dans son jeu?

La situation de jeu #3: Des rôles qui se complètent dans le scénario

Date: Jeudi 12 janvier 2017

Dans cette situation d'observation, il est intéressant de voir que les cinq amis adhèrent au jeu et que leurs gestes et actions alimentent respectivement le scénario commun. Au fur et à mesure qu'un ami entre dans le jeu, celui-ci se complexifie au cours de la période. En nommant à voix haute ce qu'elle fait, Fanny guide les autres enfants dans l'élaboration d'un scénario. Elle a plusieurs idées dans sa tête, mais en précisant ce qui se passe lorsqu'elle pose une action, cela permet à d'autres d'intervenir dans le déroulement du jeu. Bien que Fanny voulait que je la suive jusqu'au coin médecin pour aller voir son amie, une fois dans le jeu, je n'existe plus. Elle sait que je l'observe, car je suis très proche d'elle, mais cela n'a aucun impact observable dans ses actions. C'est comme si j'étais invisible; elle ne fait pas allusion à ma présence et elle continue de jouer sans me solliciter. Elle sait ce qu'elle fait et les autres amis continuent en ce sens.

Comment se fait-il que chacun des enfants adhère au scénario de jeu préalablement initié par Fanny? C'est comme si le jeu se créait et que chacun y trouve sa place au fur et à mesure de son déroulement. Aussi, c'est comme si chacun avait une fonction dans le jeu et que les cinq enfants y adhéraient.

Je remarque que chacun des enfants possède du matériel qui permet de guider son rôle au travers du jeu. Fanny arrive avec son sac de nourriture et elle s'occupe de Joanie. Elle

lui fait une piqûre à l'aide de la seringue qui se trouve à côté d'elle. Dorothée arrive dans son jeu avec un stéthoscope et elle l'utilise, sachant maintenant comment le manipuler. Antoine nourrit Joanie avec la nourriture achetée à l'épicerie. Justine qui était la médecin de l'hôpital s'occupe en parallèle de sa patiente (dans l'autre chambre du coin médecin) et de Joanie parce que la disposition des meubles le lui permet. Les enfants s'engagent dans un jeu commun cohérent, en posant leurs actions comme ils le souhaitent. Au fil du jeu, celles-ci se coordonnent et elles permettent d'observer un scénario élaboré et complexe mis en place par ces cinq enfants.

La disposition des coins ateliers est aussi un élément qui peut être intéressant d'observer. Dans cette situation d'observation, Fanny réutilise les items qu'elle a achetés à l'épicerie. Elle lui donne les aliments qu'elle a soigneusement choisis sur les tablettes de l'épicerie car ils sont *bons pour la santé* et elle réinvestit les papiers mouchoirs car *le nez de Joanie coule*. Elle savait donc ce qu'elle voulait faire avec ses achats de l'épicerie. Est-ce quelque chose qui représente bien sa réalité dans la vie de tous les jours? N'allons-nous pas à l'épicerie acheter des papiers mouchoirs lorsque nous en avons besoin? Ses actions semblent logiques avec des expériences vécues, c'est ce qui rend son jeu encore plus réaliste pour elle.

Que pourrais-je dire des coins ateliers inter reliés? Cet exemple permet d'observer qu'une enfant choisit des éléments d'un coin à proximité pour les réinvestir dans son jeu, dans un autre coin, lui permettant de reproduire des actions quotidiennes concrètes, tout en favorisant un scénario de jeu plus riche.

Est-ce que l'enseignante pourrait aménager son local de façon à ce que les coins favorisant le jeu symbolique soient plus près les uns des autres?

Encore une fois, je réalise que la modélisation est un principe fort qui permet aux enfants d'apprendre. Je trouvais intéressant de voir que Fanny et Dorothée ont réinvesti les apprentissages en lien avec le stéthoscope. Elles l'ont manipulé d'une façon semblable comme lorsque l'enseignante l'a fait la veille.

On peut voir que le langage est un élément pouvant être présent dans le jeu des enfants. Cela permet de les éveiller à la lecture. Dans cette observation, Joanie a commencé à regarder un livre lorsque Justine lui a dit que c'était un livre de la salle d'attente. Je

remarque que l'enseignante peut facilement mettre des livres à la portée des enfants, en les plaçant à des endroits stratégiques et accessibles.

La situation de jeu #4: Des intentions qui prennent forme

Date: Jeudi 26 janvier 2017

Dans la situation d'observation, on voit comment le jeu des enfants s'organise autour de leurs interactions, parfois explicites ou parfois non explicites. Au départ, chaque enfant semble avoir une intention individuelle, il sait ce qu'il veut faire de son côté. Les enfants s'engagent dans leur tâche, que ce soit en construisant un château, en découvrant les blocs Légos ou en assemblant une auto de course. Au cours de la période, les enfants commencent tranquillement à interagir entre eux. Catherine a pris l'initiative d'inviter Antoine dans son jeu, en lui disant qu'elle avait fait un château en forme de rectangle. En lui donnant cette information sur la forme de son château, je crois que Catherine voulait attirer l'attention d'Antoine sur sa construction et, par le fait même, cela l'inciterait à se joindre à elle pour une suite à son jeu. C'est en effet ce qui est arrivé. Antoine a répondu à Catherine en prenant part à son jeu avec son auto. C'est donc une belle initiative de la part de Catherine pour inviter Antoine à venir jouer avec elle. Cela leur a permis de poursuivre le jeu ensemble.

Louis aussi a pris part au jeu de Catherine en lui demandant s'abord s'il peut se joindre à elle. Sa demande était claire. Après avoir dit qu'il pouvait jouer lui aussi, Louis lui suggère d'ajouter un plafond à sa construction de blocs pour terminer son château. C'est donc un beau début de scénario entre ces trois enfants qui se complexifie au fil de la période.

Joanie, de son côté, découvre les blocs Légos. Elle fait des essais-erreurs, elle manipule les blocs contenus dans le bac de Légos et elle s'amuse à les placer sur la plaquette de Légos. Elle joue différemment d'Antoine par exemple, qui avait une intention définie de faire une auto de course, mais c'est dans cette tâche individuelle qu'elle voulait s'engager aujourd'hui. Est-ce que Joanie joue au même titre que les autres enfants du coin? Il me semble que Joanie est en train de faire une résolution de problème puisqu'elle tente de trouver comment assembler les différents blocs sur la plaquette de Légos.

La situation de jeu #5: Du matériel qui invite à l'exploration

Date: Jeudi 26 janvier 2017

Cette situation bien simple montre les jeux que font trois enfants avec le matériel disponible. Je trouve que ce sont de belles observations, car elles rendent compte que le matériel est nécessaire au jeu et que l'enseignante doit le rendre accessible aux enfants. Est-ce que le matériel a un impact considérable sur les apprentissages des enfants? Ce que j'observe dans cette situation, c'est que les trois enfants utilisent le matériel rendu disponible et que celui-ci leur permet d'élaborer un scénario de jeu.

Pour Andréanne, cette enfant découvre les différents items placés dans le coin épicerie. Certains contenants ne sont pas toujours faciles à ouvrir, mais avec de la détermination et plusieurs tentatives, elle y arrive. Elle est curieuse de voir ce que renferme ces contenants, en les sentant et en allant même jusqu'à en goûter un. Andréanne est aussi curieuse de savoir si quelque chose se cache à l'intérieur de ceux-ci, de sentir leurs odeurs et de voir ce qu'ils goûtent. Plusieurs sens sont donc sollicités lorsqu'elle manipule le matériel du coin épicerie. Aussi, le fait de « faire semblant » de manger la lime imite un geste du quotidien.

Pour Stéphanie, son déguisement de princesse détermine son rôle de princesse dans le jeu. Aurait-elle été une princesse qui se fait soigner si elle n'avait pas trouvé ce costume dans le bac du coin déguisement? Possiblement pas. Selon moi, le costume lui permet de lui attribuer un rôle dans son scénario qui se construit; la patiente est alors une princesse et elle a besoin de se faire soigner, car elle est malade. Ici, le déguisement de princesse alimente son imagination ce qui lui permet de développer un scénario de jeu. Le costume de princesse trouvé dans un autre coin atelier est donc au service du jeu qu'elle élabore. Serait-il davantage intéressant de mélanger le matériel qui se trouve dans les différents coins du local? Par le fait même, est-ce que cela permettrait aux enfants d'avoir un scénario de jeu encore plus complexe?

Pour Jean-Sébastien, il utilise un appareil-photo qui est un objet ayant une fonction spécifique ce qui l'amène à reproduire des actions connues. C'est un jeu simple, mais il en est capable. Dans cette situation d'observation, Jean-Sébastien utilise un appareil-

photo. Il joue régulièrement avec des objets de la vie courante; avec un téléphone, un micro-ondes, une caisse enregistreuse. Ce doit être parce qu'il connaît la fonction première de ces objets ce qui lui permet d'imiter des gestes quotidiens qu'il a déjà vus. Est-ce que l'aspect fonctionnel du matériel est préalable au jeu? Je constate en observant Jean-Sébastien qu'il est capable de reproduire ces gestes que les adultes font, car l'appareil-photo a une utilité dans la vie quotidienne. En manipulant l'appareil-photo et en reproduisant ces actions concrètes, Jean-Sébastien entre aussi en interactions avec l'enseignante.

Par l'entremise de cette situation d'observation, je vois comment les enfants utilisent le matériel mis à leur portée. Les enfants jouent avec du matériel concret (qui représente la réalité, comme les items du coin épicerie), avec du matériel disponible et accessible (qui peut se promener d'un coin à l'autre, comme le costume du coin déguisement) et avec du matériel ayant une fonction spécifique (qui représente la réalité, comme l'appareil-photo. Je ne l'ai pas observé au travers de cette situation, mais du matériel polyvalent pourrait être une des caractéristiques du matériel qui permettraient d'enrichir le jeu des enfants.

La situation de jeu #6: Du jeu symbolique qui émerge au coin des blocs

Date: Jeudi 26 janvier 2017

Dans cette situation, je constate que j'accompagne les enfants par l'entremise de diverses interventions, toujours dans une optique de respecter le choix et l'intérêt des enfants. Plusieurs enfants ont des intentions définies de ce à quoi ils veulent jouer.

Louis a une intention de jeu claire. Il veut ajouter un plafond sur le château de Catherine. Il suggère trois fois à Catherine d'ajouter un plafond sur son château. Voyant qu'elle ne lui répond pas, je décide de réitérer la proposition de Louis, à voix haute, en espérant que l'un ou l'autre des enfants adhère à ma demande. C'est Louis qui me répond. Il tient vraiment à ajouter un plafond. Il me dit qu'il ne sait pas comment le construire. Ne voulant pas trouver à sa place une solution à son problème, je le questionne sur le matériel que nous pourrions utiliser pour le construire. Il me propose d'utiliser les tapis en mousse sur lesquels nous sommes assis. J'approuve son idée. Je l'aide à le détacher

des autres tapis et je l'aide à l'installer délicatement sur le château. Il y a donc maintenant un plafond sur le château.

Le fait qu'il y ait un plafond sur le château donne l'idée à Antoine de faire rouler son auto de course dessus. Cela donne également une idée à Catherine qui décide elle aussi d'aller chercher un petit personnage pour l'ajouter à leur jeu. Est-ce que Catherine agit à titre d'imitatrice lorsqu'elle se choisit un personnage Lègos pour faire comme Antoine? En faisant comme Antoine, en l'imitant, elle lui montre indirectement qu'elle adhère à son idée de jeu.

Pendant que je joue avec ces trois enfants au coin des blocs, Fanny vient me voir à trois reprises pour que j'aie au coin médecin avec elle, pour jouer comme la dernière fois. Elle tient vraiment à ce que j'aie jouer avec elle, car elle vient me le demander trois fois. Par contre, aujourd'hui je joue avec d'autres amis. C'est ce que je lui explique et je lui propose de se joindre à nous si cela lui tente. Mais elle a son intention de jeu: elle veut jouer au coin médecin. Elle retourne donc rejoindre son amie, car elle préfère son idée de jeu.

Plus tard, c'est Gabrielle qui vient me rejoindre au coin construction. Elle vient s'asseoir près de moi, en attendant que je lui suggère une idée de jeu, j'imagine. Comme elle ne fait que me regarder et que je ne veux pas lui dire à quoi jouer, je commence à fouiller dans les blocs Lègos. Pour moi, c'est comme si je voulais l'amener indirectement à trouver une première intention de jeu. Je veux la guider et lui montrer qu'il y a une panoplie de blocs disponibles pour jouer. Elle adhère à mon intervention indirecte, car elle commence à fouiller dans le bac de blocs pour commencer à construire quelque chose.

Pendant qu'il joue avec son auto de course, Antoine désire trouver un volant pour mieux diriger son bolide. Par contre, il n'en trouve pas dans le bac de blocs. Je vérifie d'abord avec lui qu'il n'y a pas de volant dans le bac de Lègos pour lui valider qu'en effet il n'y en a pas de disponible. Ensuite, je sollicite l'aide des amis présents au coin construction pour qu'ils nous aident à trouver une solution au problème d'Antoine. En fait, je veux leur redonner la responsabilité du problème sans avoir à nommer moi-même une solution ce qui rend les enfants plus actifs. Ici, j'agis principalement comme une médiatrice pour les amener à collaborer, en sollicitant leur aide et en les responsabilisant face au

problème de construction d'Antoine. C'est Catherine qui trouve la solution à son problème. Elle suggère de faire semblant d'avoir un volant et Antoine semble adhérer rapidement à l'idée de Catherine.

Louis trouve qu'Antoine a une belle auto. Il aimerait bien imiter Antoine pour avoir une auto comme la sienne. Est-ce que cette forme d'imitation pourrait être caractérisée par un intérêt contagieux? Quand un enfant trouve qu'un jeu semble amusant, je remarque que cela lui donne le goût de jouer immédiatement à la même chose. L'intention de Louis se précise. Il veut avoir un bolide comme celui d'Antoine. Antoine ne répond pas tout de suite à sa demande. Alors, pour nourrir son intention, je m'intéresse à ce qu'il veut construire. Je lui propose mon aide pour trouver les différents blocs nécessaires au montage de son auto. Louis s'engage rapidement dans la construction de cette auto. Il nomme les pièces qu'il a besoin, en observant de loin comment l'auto d'Antoine est construite. C'est possiblement parce que Louis s'intéresse à la construction d'Antoine qu'il vient en aide à Louis pour trouver toutes les dernières pièces manquantes. Antoine me dit ce qu'il manque. Nous collaborons ensemble pour terminer la construction de Louis.

C'est maintenant au tour de Mathieu de vouloir une auto comme celles d'Antoine et de Louis. Il cherche les blocs dont il a besoin et il les place soigneusement à côté de lui. Il me montre les deux premières roues qu'il a trouvées. Pourquoi ressent-il le besoin de me les montrer? Est-ce qu'il veut une approbation de ma part? Pour répondre à son geste, je dis qu'il lui reste deux roues à trouver et après il pourra commencer la construction de son auto. Je voulais que Mathieu voit que je m'intéresse à sa construction tout en lui donnant une piste (deux roues manquantes) pour qu'il poursuive ce qu'il a commencé.

Gabrielle me montre où elle est rendue. Je semble intéressée par ce qu'elle me montre et je la questionne pour mieux comprendre ce que c'est. Elle m'explique qu'elle a construit un véhicule de police avec un policier et une policière qui sont tous deux assis dans l'auto de police. C'est possiblement le fait d'avoir trouvé un chandail de policier dans le bac de blocs Légos qui a donné l'idée de construire un véhicule de police. Toutefois, en questionnant Gabrielle, je crois que je lui ai possiblement posé une question trop précise. En lui posant la question concernant ce qu'elle va faire avec son auto, j'ai constaté qu'elle n'avait pas d'idée préconçue de ce qu'elle allait faire ni à quoi elle allait jouer.

Par contre, en réponse à ma question, elle a commencé à faire rouler son auto jusqu'au château. Est-ce que c'est une forme de réponse en soi? Même si je n'ai pas eu de réponse verbale de la part de Gabrielle, est-ce que mon questionnement a permis de faire progresser son jeu? Ma question lui a peut-être donné une nouvelle intention de jeu. Est-ce que son jeu pourrait évoluer avec les interactions qu'elle a eues avec moi? Du moins, elle a répondu à ma question par un geste, une action qui lui permettrait de donner une direction à son jeu.

Concernant la destruction du château de Catherine, mon intervention voulait suggérer une idée aux enfants, en demandant aux deux amies ce que nous pourrions faire pour remédier à cette situation (celle du château qui est maintenant tout détruit). Après cet incident, elles ont toutes deux de nouvelles intentions pour le reste de la période des ateliers. Pour Catherine, elle a décidé de changer d'atelier pour aller jouer au coin médecin avec d'autres amis. Pour Gabrielle, elle a décidé qu'elle voulait construire un autre château encore plus gros. Est-ce qu'en les questionnant, elles réfléchissent sur leur future intention de jeu? Je crois qu'en questionnant Catherine et Gabrielle, cela leur a permis de savoir où elles voulaient continuer de jouer. Par exemple, Gabrielle a une nouvelle idée au coin des blocs. Je la questionne et ensuite, je me retire tranquillement pour la laisser jouer seule, car elle sait comment s'y prendre. Elle s'engage dans une construction.

Une fois leur véhicule construit, Antoine, Louis et Mathieu jouent ensemble. Toutefois, je manque de temps pour m'intégrer dans leur jeu, car c'est le temps de ranger. La période des ateliers est terminée. Est-ce qu'en leur suggérant de conserver leurs bolides construits jusqu'à la prochaine période d'ateliers, j'alimente une future intention de jeu avec ceux-ci par l'entremise de mon intervention? Pour Gabrielle, c'est elle qui me demande pour conserver son château jusqu'à la prochaine fois. Est-ce qu'en respectant sa demande je nourris une éventuelle intention de jeu, d'autant plus que celle-ci part de l'enfant?

Somme toute, mes interventions ont permis de les soutenir dans ce qu'ils ont décidé d'entreprendre. Je réalise que les interactions que l'adulte peut avoir avec les enfants permettent d'alimenter leur intention et de faire progresser leur jeu.

La situation de jeu #7: Du jeu symbolique qui émerge au coin bricolage

Date: Mercredi 1^{er} février 2017

En regardant rapidement cette situation d'observation, pourrait-on dire qu'il y a du jeu symbolique au coin bricolage? La réalisation que Laurence est en train de faire lui donne une idée pour un éventuel jeu. Elle utilise le matériel mis à sa disposition et en usant de créativité, elle développe un jeu pour la maison avec de petits animaux dont elle a envie de manipuler. Son scénario de jeu se concrétise au fur et à mesure que sa création avance. Elle est en train de planifier à quoi elle va jouer plus tard. Le coin bricolage et le coin construction se ressemblent au sens où les enfants créent quelque chose qu'ils utilisent pour élaborer un jeu, parfois ils construisent uniquement pour le plaisir de construire. Ces coins favoriseraient-ils le développement d'un éventuel scénario de jeu chez les enfants?

Concernant Charlie, je ne dirais pas qu'elle a une intention de jeu, mais je pourrais dire que sa création évolue au fil du temps. Au départ, elle ne savait pas ce que ça allait devenir, mais en utilisant le matériel disponible, elle a trouvé son idée de ce que la création représenterait. J'observe qu'elle était engagée dans son projet, le dirigeant et en me donnant même une tâche pour que je l'aide à le poursuivre. Elle avait une idée de ce qu'elle voulait faire, mais elle ne savait pas encore ce que ça allait être. Une fois son œuvre finie, c'est là qu'elle a eu une illumination.

Dans le cas de Dorothee, je remarque qu'elle a réalisé quelque chose de très concret en utilisant du matériel qui représentait ce qu'elle était en train de créer. En voyant ce que Charlie a fait, elle a tout de suite eu le goût de faire comme elle. En l'imitant et en ajoutant des brillants sur sa feuille, cela a complexifié la création de Dorothee. Je ne penserais pas non plus que cette enfant a une intention de jeu, mais on peut voir que son interaction avec Charlie lui a permis d'améliorer sa création.

Dans cette situation, je remarque que parfois les enfants ont une idée précise et concrète de ce qu'ils vont faire comme bricolage. Certains ont une intention claire, tandis que pour d'autres, celle-ci se développe au travers de la création elle-même, en usant de créativité par l'entremise du matériel qui est accessible. Les brillants attirent beaucoup les enfants, car c'est un matériel qui est intéressant et attrayant. Je réalise que les

différents modèles affichés ne sont pas utilisés. Les enfants ont le goût d'explorer le matériel et de le manipuler et c'est ce qui leur donne des idées pour faire leurs créations, allant même jusqu'à leur donner une idée de jeu pour certaines. Pour lesquelles de ces amies pouvons-nous parler de jeu?

La situation de jeu #8: Du jeu symbolique qui s'improvise au coin des émotions

Date: Mercredi 1^{er} février 2017

Dans cette situation d'observation, trois filles ont rapidement décidé qu'elles allaient jouer ensemble. Effectivement, elles se sont engagées dans un scénario de jeu commun après seulement quelques minutes, dès le début de la période d'ateliers. Justine et Laurence ont adhéré immédiatement à l'idée de Cécile, qui a proposé de fermer la lumière, en voyant la lampe à l'entrée du coin des émotions. Après leur courte nuit, elles font une petite balade et lorsqu'elles sont revenues au coin des émotions, Justine suggère de transformer ce coin en école. Cécile et Laurence adhère à son idée. N'est-ce pas logique pour elles de se coucher pendant la nuit, de se promener, de sortir de la maison pour ensuite aller à l'école? Est-ce parce que ces actions quotidiennes sont connues qu'elles développent un jeu aussi facilement et rapidement? Une chose est certaine, elles savent comment imiter ces actions de la vie courante. C'est possiblement pour cette raison qu'elles adhèrent aux propositions de l'une et de l'autre, car elles ont du sens pour elles et les amies savent comment elles doivent se dérouler. Par exemple, lorsque Justine a suggéré de transformer le coin émotions en école, son idée a alimenté le jeu, car Cécile et Laurence savaient comment transformer ce coin en école. Cécile est partie chercher un livre et Laurence est partie vers Arno pour le ramener dans le jeu. La suggestion de Justine a alimenté les idées des autres filles pour en arriver à créer un scénario de jeu autour d'un thème connu, celui de l'école.

Je constate aussi que les objets qui leur sont familiers peuvent également alimenter leur scénario de jeu. J'observe qu'une lampe, dans cette situation-ci, peut donner une intention initiale pour l'élaboration d'un jeu qui deviendra de plus en plus riche. Notre Arno a un rôle important, car en plus d'être un toutou, il est notre mascotte de classe, alors il nous suit dans toutes nos aventures. Il est facile pour les enfants de le manipuler

et de le faire parler, comme l'enseignante le fait quotidiennement. Arno a permis de reproduire dans le scénario des trois filles, une situation qu'elles connaissent bien: la lecture d'une histoire en classe. Encore une fois, c'est plutôt concret pour ces enfants. Justine et Laurence ont également intégré leur doudou et leur toutou dans leur jeu, ce qui leur a permis d'être disponibles pour jouer avec Cécile, et ce, malgré le fait qu'elles s'ennuyaient de leurs parents. Dans ce cas-ci, il leur a été possible de créer un scénario imitant un coucher à la maison avec leur doudou et la lampe mis à leur disposition dans le coin émotions.

La situation de jeu #9: Une construction qui invite à la collaboration

Date: Jeudi 2 février 2017

Au travers de cette situation d'observation, je constate d'abord que j'ai montré à Dorothée comment je comptais utiliser les contenants de plastique pour faire une construction d'un igloo. Dans un cas comme celui-ci, est-ce que c'est l'adulte qui initie le jeu? Je ne crois pas, mais le fait d'avoir modélisé une manière d'utiliser ces contenants a permis à Dorothée d'avoir une nouvelle idée, ce qui lui a donné une nouvelle intention de jeu. Pourquoi a-t-elle soudainement le goût de jouer avec moi au lieu de poursuivre sa tour avec les bols qu'elle a empilés? Est-ce que le fait d'avoir montré à Dorothée que je sais moi aussi comment jouer avec les bols de plastique lui aurait donné le goût de jouer avec moi et ainsi faire évoluer son intention de jeu? Est-ce que je lui ai remémoré ce que l'enseignante a montré la veille aux amis? Elle leur a montré une façon de placer les bols de plastique pour ne pas qu'ils tombent et qu'ainsi ils forment un igloo. L'idée de Dorothée quant à la construction d'un igloo venait possiblement de là. La modélisation de l'enseignante de la veille et l'interaction que Dorothée a eue avec moi lui aurait possiblement permis de développer cette intention de jeu.

Est-ce que Dorothée trouvait mon début de construction plus intéressant que sa propre construction, ce qui lui a donné une idée ou une intention plus précise de ce qu'elle voulait faire avec les bols de plastique? En réalité, j'aurais tendance à croire que Dorothée avait une idée claire de ce qu'elle voulait faire lorsqu'elle a interagi avec moi, en me demandant si je veux jouer avec elle au coin de l'igloo. En fait, elle a poursuivi

ma construction. À partir de mon début de construction, elle a décidé de construire un igloo. Elle avait un objectif précis, celui d'utiliser tous les bols de plastique pour construire son igloo géant. Elle s'est engagée rapidement dans la tâche, en plaçant les bols de plastique de manière à faire des étages pour l'igloo.

Lorsqu'Antoine et Gabrielle veulent jouer avec Dorothée, celle-ci semble adhérer à leur proposition en leur mentionnant la tâche à faire. Puisqu'elle tient à son idée de construire un igloo, c'est sa façon d'accepter d'avoir des amis qui jouent avec elle, à la condition qu'ils respectent ce qu'elle est en train de construire. Les interactions qu'ont les trois amis leur permettent de convenir qu'ils doivent tous se mettre à la tâche pour avancer la construction de l'igloo. Antoine et Gabrielle adhèrent à la proposition de Dorothée en s'engageant dans la tâche. Gabrielle imite ce qu'Antoine est en train de faire pour aider à construire l'igloo de Dorothée.

Lorsque la construction de l'igloo achève, ce qui signifie que la boîte de carton est bientôt vide, je questionne les enfants pour voir ce que nous pourrions faire avec cette boîte de carton. J'entends Gabrielle qui suggère de l'utiliser pour faire une porte d'entrée. Dorothée a accepté son idée et elle décide exactement où elle veut que la porte d'entrée soit placée. Elle sait comment elle veut avoir son igloo et c'est elle qui décide où sera la porte d'entrée. En prenant cette décision-là, elle me montre avec son pied où sera installée la porte afin que je le vois bien.

Gabrielle prend l'initiative d'imiter quelqu'un qui entre dans l'igloo, possiblement pour montrer aux autres amis comment on fait pour y entrer. C'est alors que Joanie imite les actions de Gabrielle pour entrer elle aussi dans l'igloo. Le fait d'imiter Gabrielle et le fait de vouloir faire comme elle lui donne une idée, car elle prend ensuite l'initiative d'aller chercher des figurines disponibles dans un autre coin atelier pour finalement revenir vers l'igloo en utilisant la porte d'entrée une deuxième fois pour accéder à l'igloo. Joanie fait ce scénario deux autres fois avant que Gabrielle décide de l'imiter à son tour, en allant chercher elle aussi de petites figurines au coin des jeux symboliques. Je constate que ces deux filles s'inter-influencent dans la prise de décision, en imitant les actions de l'une et de l'autre. Gabrielle a choisi un petit personnage et elles s'installent dans l'igloo pour jouer ensemble.

Antoine imite aussi ce que les filles ont fait, en allant se chercher des figurines. Un peu plus tard, il prend la décision d'aller chercher des aliments qui se trouvent au coin épicerie, ce qui pourrait éventuellement amener une nouvelle piste de jeu aux amis. Cela donne à Dorothée l'idée d'aller chercher du matériel elle aussi, mais elle décide de revenir avec des blocs de bois. En les plaçant sur son igloo, une partie de celui-ci s'écroule. Elle réalise que ce n'était peut-être pas la meilleure idée. Elle décide de les placer ailleurs. Dorothée a eu un problème à résoudre qui l'a amenée à prendre une meilleure décision. Il est mieux de placer les blocs de bois ailleurs que sur les parois de l'igloo. L'interaction avec l'adulte lui a permis de l'aider à trouver une solution à ce problème et elle fait un choix quant aux blocs de bois.

La situation de jeu #10: Une construction qui favorise ou non l'adhésion au jeu symbolique

Date: Jeudi 2 février 2017

Dans cette observation, je remarque, qu'après être intervenue auprès des enfants, ils prennent des initiatives qui font progresser le jeu. Les enfants font des choix qui guideront le déroulement futur de leur jeu.

Lorsqu'un des murs de l'igloo tombe, Dorothée est très positive face à cette situation-là. Est-ce parce qu'une situation du genre lui est arrivée un peu plus tôt? Est-ce que mon intervention plus tôt (dans la vignette #9) a aidé Dorothée en lui modélisant comment agir à la suite d'une situation comme celle-ci? Elle a agi un peu de la même manière que moi, en reprenant sensiblement les mêmes paroles un peu comme pour rassurer les filles. Les filles se sont rapidement mises à la tâche, prenant l'initiative de reconstruire le côté de l'igloo qui était tombé. C'est comme si rien ne s'était passé.

Pour ne pas qu'une situation de la sorte se reproduise, Antoine a apporté une belle suggestion aux amis. Comme solution, il a suggéré aux amis de mettre un nombre maximal d'enfants dans l'igloo en même temps. Il dit qu'on pourrait être deux amis à la fois dans notre igloo. Dorothée approuve cette idée et elle mentionne clairement comment ça va se passer pour la suite de la reconstruction de l'igloo.

Un peu plus tard, je suis intervenue auprès des enfants en faisant entrer un toutou dans leur jeu. J'ai commencé à le faire parler, ce qui a immédiatement capté l'attention des enfants. Après cette mise en scène, Gabrielle soulève une idée de jeu en disant ouvertement à tous les enfants du coin qu'ils doivent vite se cacher et le phoque aussi. Est-ce que l'idée de Gabrielle donne une nouvelle intention de jeu au groupe d'enfants? Si je n'avais pas fait entrer ce toutou phoque, est-ce que Gabrielle aurait eu cette initiative en proposant cette idée aux amis? Une chose est certaine, les propos de Gabrielle permettent d'alimenter le jeu pour les autres enfants. Le fait qu'elle mentionne ces paroles aux enfants a clairement une incidence sur les futures actions des enfants, car ceux-ci les adaptent ou les acceptent pour les rendre logiques au jeu, tout en considérant ce que Gabrielle a dit.

Je remets le toutou à Léonie, car je ne veux pas diriger ce jeu qui prend forme autour du phoque. En faisant semblant de le faire parler, Léonie mentionne que le phoque a besoin d'une cachette. Pour se cacher, il a besoin d'un oreiller et d'une couverture. En faisant parler le phoque, les paroles de Léonie guident également les actions des filles, car Gabrielle et Caroline se dirigent vers le coin médecin. C'est au coin médecin qu'elles savent qu'elles peuvent trouver ce dont le phoque a besoin pour se cacher.

Caroline a une idée de jeu, en prenant l'initiative de ramener une deuxième couverture et un deuxième oreiller du coin médecin. En la questionnant, je réalise que son intention était claire; elle voulait aller jouer avec le phoque dans l'igloo. Elle me précise que l'autre couverture et l'autre oreiller était pour elle. Elle a décidé de les amener avec elle, même si au départ le phoque avait dit qu'il en avait de besoin pour se cacher. Son jeu s'est développé par l'entremise des actions qu'elle a effectuées lors du scénario de jeu commun. En rangeant le local des ateliers, Caroline a pris le temps de venir porter un livre au phoque pour qu'il le regarde avant de dormir, une autre action qui sous-tend son scénario de jeu.

À la fin de la période, Dorothée et Gabrielle prennent une autre initiative en venant me voir pour me demander si elles peuvent garder cet igloo pour une prochaine fois. Est-ce qu'elles se donnent une future intention de jeu pour le lendemain, en planifiant déjà qu'elles veulent revenir jouer avec l'igloo lors de la prochaine période des ateliers? Chose certaine, j'ai accepté leur proposition, car elles ont travaillé fort pour le construire

et qu'elles étaient très engagées dans leur jeu pendant la période. Elles auront fort probablement du plaisir à rejouer avec l'igloo la prochaine fois. Est-ce que cette intervention de l'enseignante aurait permis aux enfants de prendre d'autres initiatives pour un éventuel jeu?

ANNEXE E

UN TABLEAU DES PISTES D'ANALYSE DÉGAGÉES POUR CHACUNE DES SITUATIONS DE JEU OBSERVÉES

Tableau 6

Les pistes d'analyse pour chaque situation de jeu

Numéro de la situation	Pistes d'analyse
#1	<ul style="list-style-type: none">-La proximité des deux coins semble avoir un impact sur l'élaboration du jeu des enfants.-Les enfants semblent développer des scénarios de jeu plus rapidement lorsqu'ils connaissent et qu'ils sont familiers avec le matériel proposé.-Les enfants débute rapidement leur jeu à la suite d'une mise en situation qui a été proposée par l'enseignante.-Quand les enfants s'investissent dans un jeu, ils prennent des initiatives et leurs actions respectives se coordonnent pour élaborer un scénario.-Le fait de prendre des décisions et d'adhérer aux idées des autres enfants permet de développer un scénario de jeu commun.-L'adulte saisit l'occasion pour entrer dans le jeu des enfants et profite du « bon » moment pour en ressortir.-L'adulte amène les enfants plus loin en les questionnant et en leur montrant des nouveaux objets et des nouveaux mots.
#2	<ul style="list-style-type: none">-Les enfants explorent et manipulent librement le matériel offert par l'adulte.-Les enfants peuvent élaborer un jeu par l'entremise du matériel disponible.-Le nouveau matériel ouvert (des bouchons) suscite la créativité des enfants, les amenant à imaginer des objets manquants (des sous).-Les bouchons permettent de faire avancer le jeu puisque les enfants les utilisent afin de résoudre un problème concernant un manque de matériel.-Lorsque des enfants ont des intentions de jeu différentes, il est plutôt difficile de développer un jeu commun étant donné qu'ils tiennent à leurs intérêts. Ce sont ces intérêts qui leur permettent de s'engager plus facilement dans un jeu.-Au plan des interactions sociales, quand deux enfants jouent et interagissent, un jeu peut se créer.-Certains enfants peuvent d'abord observer d'autres enfants qui jouent pour ainsi les imiter et reproduire leurs actions dans leur propre jeu.-L'adulte peut également adopter un rôle dans le jeu des enfants, ce qui permet à ceux-ci de l'imiter par la suite.

#3	<ul style="list-style-type: none"> -Au plan de l'aménagement physique, quand l'espace de jeu est assez grand, les enfants ont suffisamment de place pour s'installer et jouer. -L'enseignante choisit l'emplacement et la superficie de chacun des coins, selon la disposition du mobilier et des meubles. La proximité des différents coins permet aux enfants d'utiliser le matériel disponible pour alimenter leurs divers jeux. -Lorsque l'enseignante avise les enfants qu'il ne reste que quelques minutes à la période, ils ont tendance à prévoir une petite fin à leur jeu. Aussi, le rangement est plus facile. -Puisque le scénario s'élabore autour d'une tragédie connue des enfants, ceux-ci unissent leurs actions afin d'arriver à un but commun. -Certains enfants peuvent réinvestir des objets qu'ils ont appris à manipuler (par exemple, un stéthoscope). Cela permet au jeu de se complexifier. -Des enfants qui sont habitués de jouer ensemble jouent très bien ensemble étant donné qu'ils sont à l'aise et qu'ils se comprennent à travers leurs actions. -Lorsque l'enfant leader mentionne à voix haute tous ses gestes et ses actions, ça permet de guider les autres enfants dans le développement d'un jeu commun. -Dans son rôle, l'adulte observe finement le jeu des enfants et accepte de prendre le rôle qui lui est attribué (cojoueuse).
#4	<ul style="list-style-type: none"> -Le coin construction, qui est suffisamment grand et offrant différentes sortes de blocs, permet aux enfants de créer leur construction respective, selon leurs propres intérêts. -Offrir un temps suffisant est favorable pour l'exploration, la manipulation ainsi que l'émergence d'un scénario de jeu, au coin construction plus particulièrement. -Lorsque les enfants interagissent entre eux, ils se mettent en action et ça peut les amener à vouloir atteindre un but commun dans un jeu qui s'élabore. -Les interactions sociales permettent aussi aux enfants de se faire, entre eux, des suggestions qui complexifieront leur jeu. -Les demandes des enfants dans le jeu peuvent être claires ou informelles.
#5	<ul style="list-style-type: none"> -Le matériel, étant disponible au coin épicerie, permet aux enfants de développer leur côté sensori-moteur. Ils explorent ce matériel par leurs divers sens (vue, goût, odorat et toucher). Aussi, les enfants manipulent activement ces objets accessibles pour découvrir comment ils fonctionnent. -Les différentes sortes de matériel invitent à différents usages. -Le matériel et les déguisements induisent le jeu des enfants. -Certains enfants reproduiront des gestes simples faits au quotidien, les amenant à avoir des interactions sociales avec autrui, puisqu'ils connaissent la fonction des objets.

#6	<p>-Le temps semble avoir un impact considérable sur le jeu de construction. Le fait d'interrompre un jeu de construction donne d'autres intentions aux enfants (soit de poursuivre la construction en ayant un nouvel objectif, soit de diminuer son intérêt envers celle-ci).</p> <p>-Quand l'enseignante annonce la fin du jeu, certains enfants manifestent le désir de conserver leur construction pour une prochaine fois.</p> <p>-Les enfants s'entraident en trouvant des solutions à des problèmes survenant au travers de leur jeu, et ce, en se faisant des suggestions. Lorsqu'ils sont résolus, leur jeu peut se poursuivre.</p> <p>-En interagissant ensemble dans un jeu, les enfants se donnent des idées. Ils font des propositions à leurs partenaires et cela fait progresser le jeu.</p> <p>-Les enfants peuvent imiter les actions des autres, ce qui leur donne de nouvelles intentions de jeu.</p> <p>-L'adulte peut intervenir de diverses manières dans le jeu des enfants. En fait, en mentionnant à voix haute les actions qu'elle fait, elle montre aux enfants comment jouer avec les blocs. Aussi, en misant sur les propositions initiales des enfants, elle maintient les intérêts de ceux-ci dans leur jeu. Puis, elle peut aider les enfants dans leur construction respective, en précisant ce qu'il leur reste à accomplir.</p>
#7	<p>-Le matériel d'art est au service du jeu symbolique. Ce matériel ouvert (brillants et papier de soie) favorise la créativité des enfants, les amenant à planifier un jeu à faire à la maison.</p> <p>-Au fur et à mesure que les enfants avancent leur création, ils trouvent des idées pour les poursuivre. Ces idées leur permettent de développer d'éventuels scénarios de jeu.</p> <p>-Au plan de ses interventions, l'adulte peut pousser la réflexion des enfants afin de les amener encore plus loin dans leurs idées, en les questionnant sur la création qu'ils ont réalisée.</p>
#8	<p>-La proximité des coins permet aux enfants d'intégrer divers matériels dans leur scénario de jeu.</p> <p>-Au plan du matériel, lorsque celui-ci est accessible et à la portée des enfants, ils peuvent l'utiliser dans leur jeu. Également, lorsque les enfants déplacent librement le matériel d'un coin à l'autre, leurs scénarios de jeu sont de plus en plus élaborés.</p> <p>-Les objets réconfortants (ceux qui proviennent de la maison) sont au service du jeu symbolique.</p> <p>-Quand les enfants voient des objets qu'ils connaissent, ils ont plus de facilité à élaborer un jeu autour de ceux-ci puisque leur fonction est connue. En les manipulant, les enfants reproduisent des actions quotidiennes simples.</p> <p>-Des enfants qui jouent souvent ensemble dans les mêmes coins sont habitués de développer des scénarios de jeu commun. Ils se comprennent dans leurs actions.</p> <p>-Les enfants imitent parfois les actions des autres enfants pour être en mesure de jouer ensemble. Cela peut faire avancer leur jeu.</p>

#9	<p>-Quand les enfants décident de se prêter au jeu, ils prennent des décisions, selon leurs propres intérêts. Ils tiennent à leurs intentions initiales de jeu.</p> <p>-Un problème n'est pas vu comme une embûche dans le jeu, mais plutôt comme une étape du jeu. Les enfants arrivent à résoudre un problème en faisant des essais et erreurs.</p> <p>-Les enfants s'invitent parfois dans un jeu déjà commencé par d'autres. Ils ont le goût de s'investir dans ce jeu et ils adhèrent aux idées proposées par les enfants.</p> <p>-Afin de participer à une construction commune (un igloo géant), les enfants ont la possibilité d'observer pour ensuite imiter les actions des autres. Aussi, ils savent comment collaborer à la construction collective.</p> <p>-Au plan de ses interventions, l'adulte peut questionner les enfants par rapport à l'usage d'un quelconque objet (une boîte de carton vide) pour qu'ils l'intègrent au jeu s'ils le désirent. L'adulte peut manipuler du matériel (des bols en plastique) de manière à montrer aux enfants comment ils peuvent l'utiliser dans leur propre jeu.</p>
#10	<p>-À la fin de la période de jeu, les enfants souhaitent garder leur construction (un igloo géant) pour la prochaine fois. Leur jeu se poursuit donc sur plusieurs jours.</p> <p>-Quand les enfants jouent ensemble, ils prennent des initiatives ce qui permet de faire progresser leurs idées. Leur jeu peut ainsi évoluer.</p> <p>-L'adulte peut suggérer à certains enfants une mission (faire parler un toutou) ce qui permet à d'autres enfants d'être impliqués dans le jeu.</p>

